SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM LEITURA, LITERATURA E LINGUAGENS:
Novas topografias textuais

04 a 06 de outubro de 2017
UPF
Passo Fundo (RS), Brasil

LEITURA AO QUADRADO: AMPLIANDO COMPETÊNCIAS DE LEITURA PELA APROXIMAÇÃO ENTRE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA

Adriano de Souza[i] (UNIPAMPA)
Sônia Maria da Silva Junqueira[ii] (UNIPAMPA)

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo nasceu de nossa experiência com a formação continuada de educadores/as da rede pública municipal de educação básica, mais especificamente anos finais do Ensino Fundamental (EF), das áreas de Língua Portuguesa (LP) e Matemática. Nessa ocasião, aceitamos o desafio de, em aproximadamente oito horas de trabalho, divididas em dois turnos (manhã e tarde), abordar o tema da leitura no Ensino Fundamental de maneira geral; e, de forma específica, articular os saberes das áreas de LP e Matemática com vistas a refletir sobre estratégias para a melhoria de competências leitoras do alunado e, consequentemente, a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Contudo, o nosso foco nessa abordagem é discutir a respeito de como podemos avançar na ampliação das habilidades leitoras de nossos estudantes, a fim de superar “os graves efeitos da compartimentação dos saberes e a incapacidade de articulá-los” (MORIN, 2003, p. 16), buscando colocar em diálogo Língua Portuguesa e Matemática, apresentando aspectos em que esses saberes são entrelaçados e igualmente necessários à compreensão de um texto ou problema matemático.

2 SITUANDO O CONTEXTO DA PRÁTICA

Como se sabe, o Ideb é calculado pela nota da Prova Brasil – que avalia o aprendizado em LP e Matemática – multiplicada pela chamada taxa de aprovação, que avalia o fluxo escolar. O produto dessa operação é, atualmente, o principal mecanismo para aferir a qualidade da educação no país. No contexto do Ideb de 2015 dos anos finais da rede pública do EF, a cidade

[i] Mestre, Universidade Federal do Pampa – *Campus* Bagé, Brasil. E-mail: adrianosouza@unipampa.edu.br.
[ii] Doutora, Universidade Federal do Pampa – *Campus* Bagé, Brasil. E-mail: soniajunqueira@unipampa.edu.br

de Bagé-RS (onde foi realizada a experiência de formação continuada que originou este artigo) cresceu, mas não atingiu a meta (diga-se de passagem, menor que a nacional), daí a necessidade de situarmos essa discussão dentro das especificidades ora apresentadas.

Não é nova a postura emergencialista de setores governamentais, responsáveis pela gestão da educação pública, ante a necessidade de aumentar índices de educação, leitura, alfabetização etc. Sabemos, no entanto, que diante do agravamento da precarização das relações trabalhistas no setor público da educação formal, não há como improvisar soluções, não obstante a criatividade de muitos dirigentes, gestores e administradores da coisa pública.

Posto isto, admitimos a necessidade de avançarmos na maneira pela qual avaliamos a educação brasileira e entendemos, juntamente com extensa literatura a respeito, que o modelo do Ideb está bem longe da perfeição em matéria de avaliação. Entretanto, para fins destas reflexões, nosso interesse não residirá na crítica sistemática à Prova Brasil ou ao Ideb.

Tentaremos, em nossa abordagem pensar a respeito de como podemos avançar na ampliação das habilidades leitoras de nossos estudantes. Para tanto, num esforço de superar a compartimentação do saber acadêmico, nos propomos a pensar de maneira conjunta, buscando colocar em diálogo Língua Portuguesa e Matemática a propósito do tema da leitura. Em outras palavras, buscaremos compreender como a prática da leitura e compreensão de textos transversaliza e aproxima LP e Matemática.

3 DESENVOLVIMENTO DA ABORDAGEM

Uma proposta de contrução de uma pedagogia da leitura que transversaliza o ensino de língua materna e de matemática pode encontrar respaldo no marco teórico-conceitual sociointeracionista, posição que considera os aspectos sistemáticos da língua, mas procura observá-la em seu funcionamento social, como atividade sociohistórica, cognitiva e interativa, ou seja, um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas (MARCUSCHI, 2008). Nessa perspectiva de trabalho, leitura e compreensão são atividades inferenciais altamente complexas que se correlacionam, se complementam e se equivalem.

Do ponto de vista metodológico, para esta abordagem, reunimos reflexões de nossa experiência com a formação continuada de educadores/as da rede pública municipal de

educação básica da cidade de Bagé-RS, das áreas de Língua Portuguesa (LP) e Matemática, oportunizada pelo projeto de extensão "Formação Permanente de Profissionais do Magistério para Educação Básica”. Em aproximadamente oito horas de trabalho, divididas em dois turnos (manhã e tarde), abordamos o tema da leitura no Ensino Fundamental de maneira geral; e, de forma específica, buscamos articular os saberes das áreas de LP e Matemática com vistas a refletir sobre estratégias para a melhoria de competências leitoras dos/as estudantes e, consequentemente, a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

3.1 Leitura e matemática[i]: resolução de problemas

A competência leitora de problemas matemáticos pode ser um bom ponto de partida para buscar uma relação que aproxime o nosso foco de interesse, ou seja, o tema da leitura no Ensino Fundamental e, consequentemente, os obstáculos que possam ser igualmente confrontados em aulas de Língua Portuguesa e Matemática.

Partimos então do pressuposto defendido por Smole e Diniz (2001) de que muitos professores acreditam que as dificuldades apresentadas por seus alunos em ler e interpretar um problema ou exercício de matemática estão associadas à pouca competência que têm para leitura. Tais autoras também sinalizam que é comum a concepção, por parte dos professores, de que uma maior fluência na leitura, desenvolvida com os alunos nas aulas de língua materna, consequentemente implicaria em um melhor leitor nas aulas de matemática.

No entanto, para Smole e Diniz (2001) as dificuldades que os alunos encontram em ler e compreender textos de problemas matemáticos estão, entre outras coisas, ligadas à ausência de um trabalho pedagógico específico com o texto desses problemas em aulas de matemática.

Destacam ainda que essas dificuldades são majoradas, uma vez que no processo de leitura e compreensão de um problema matemático, além de leitura de palavras da linguagem materna é indispensável domínio e uso da linguagem específica da matemática.

---

[i] Apesar de desafiadora, a abordagem que propomos não é essencialmente nova. Mollica & Leal (2012, p. 182) assinalam que “autores como Cândido (2001), Machado (2001), Mollica, Leal (2006, 2007, 2009, 2010a, 2010b), Silva, Rêgo (2006), Smole, Diniz (2001) já o fizeram [um trabalho integrado em sala de aula nas áreas de português e matemátca] e demonstraram o quanto a prática é importante e pouco difundida.

E garantem que são geradores dessas dificuldades, o estilo nos quais geralmente os problemas de matemática são escritos, a falta de compreensão de um conceito matemático, o uso de termos específicos ausentes do cotidiano do aluno, e mesmo palavras que têm significados diferentes na matemática e fora dela, constituindo-se, esses aspectos, em obstáculos para que a compreensão de uma problema matemático ocorra de forma a garantir que a competência mínima para o trabalho na resolução do problema seja atingida. Nesse sentido, as autoras chamam a atenção para o fato de que a habilidade de ler, escrever e resolver problemas é, em geral, tratada de forma fragmentada nos processos de ensino.

Sobre a resolução de problemas, Polya (1995) admite um modelo conceitual, em que quatro passos da resolução de problemas podem ser distinguidos. Um primeiro passo, nesse sentido, envolve a compreensão do problema. Em que as habilidades de ler, anotar as quantidades, identificar as incógnitas, elaborar um esquema e reformular o problema seriam condições necessárias para o sujeito ser capaz de perceber claramente o que é necessário para a tarefa que se coloca no primeiro contato com o problema.

Um segundo passo diz respeito a perceber como os itens do problema estão relacionados, e exige habilidades de pensar e, em alguns casos, tentar resolver um problema correlato, fazer diagramas, identificar as ferramentas necessárias à resolução do problema, fixar as condicionantes essenciais e verificar se utilizou os dados necessários nessa resolução.

Polya (1995) destaca como terceiro passo a execução do problema, que implica em executar a estratégia de resolução, registrar notas dessa tarefa, verificar e testar os resultados e estratégias utilizadas. Se encontrar erros, contradições ou falta de informação para prosseguir, é natural repensar o plano.

E, como quarto e último passo, aponta o retrospecto da resolução completa, revisando e discutindo as etapas de resolução do problema, sendo para isso necessário, confirmar os resultados, verificar os cálculos, testar a consistência dos resultados e escrever a solução encontrada.

Apontamos que em todas as áreas do conhecimento, desenvolver a habilidade de resolver problemas é um fator fundamental, habilidade essa que pode ser requerida por meio do trabalho efetivo de ampliação e sofisticação da capacidade leitora dos sujeitos. Portanto, ler

em todas as áreas, implica definitivamente inserir de modo intensivo e sistemático a leitura também em aulas de Matemática.

Contribui nessa discussão o reformar o pensamento proposto por Edgar Morin (2003). Para esse autor o espírito humano é movido pela resolução de problemas, o que exige o desenvolvimento de aptidões gerais da mente, que consequentemente permite o desenvolvimento de competências particulares ou especializadas. Quanto mais desenvolvida é a inteligência geral, maior *é* sua capacidade de tratar problemas especiais. A educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver os problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral (MORIN, 2003, p. 22).

Para Morin (2003) o desenvolvimento dessa inteligência geral requer a ativação do pensamento crítico, exercício que se liga à dúvida, o que é exercido sobre a configuração e resolução de um problema. Ainda, o ensino matemático no decorrer dos anos de aprendizagem deveria valorizar progressivamente o diálogo entre o pensamento matemático e o desenvolvimento do conhecimento científico, numa relação dialógica, que pode até compreender o cálculo, mas que deve ir muito além do cálculo.

3.2 Metáfora do conto de fadas

Machado (2014) apresenta uma interessante comparação entre os papeis em que a Matemática e os contos de fada desempenham na formação das crianças. O autor apresenta que nas histórias infantis, há uma nitidez absoluta, praticamente binária, que distingue o bem e o mal, o herói e o vilão, a bruxa malvada e a fada madrinha.

No entanto, nos contextos da realidade, a vida não é tão simples, e há uma linha tênue que nem sempre permite distinguir bem e mal. Desse modo, esse autor sugere que o enfrentamento das complexidades das situações reais e vitais, poderia ser mais bem delimitado se previamente fosse construído um repertório de referências a fim de simplificar as tomadas de decisões.

Para Machado (2014, p. 67), os contos de fadas divertem e emocionam as crianças, mas, sobretudo, fornecem pistas relativas a valores e atitudes. “Na formação inicial das crianças, a

assertividade no que se refere ao certo e ao errado é fundamental para a construção e fixação de um repertório de papeis e situações que orientarão suas ações no futuro".

Nesse sentido, destaca que na matemática, de forma análoga a essa distinção entre o bem e mal dos contos de fadas, a nitidez das distinções entre o verdadeiro e o falso, o certo e o errado, tem função formativa semelhante. Assim, precisamos dessas simplificações das abstrações matemáticas e distinções nítidas no que diz respeito às verdades e não verdades matemáticas, a fim de dar pistas para enfrentar as situações mais complexas que se apresentam nos problemas da realidade.

> Nos problemas que a realidade nos propõe, também não é tão nítida a distinção entre o certo e o errado, o verdadeiro e o falso quanto o é na Matemática. Ao expressar matematicamente um problema, as respostas são assertivas: há o verdadeiro e há o falso, há o certo e o errado, não há muito espaço para tergiversar. (MACHADO, 2014, p. 67)

A matemática e os contos de fada são uma preparação espiritual para a vida. Os contos de fadas são binários: bem, mal, heroi, bandido, bruxa, fada. A matemática é também binária. Ou as coisas são verdadeiras, ou são falsas. Como nos contos de fadas, essa binariedade da matemática é necessária só para começar. A matemática não se esgota nessa polaridade. Nessa comparação estrutural Machado (2014) aponta que os contextos ficcionais, em ambos os casos, apresentam uma coerência interna da qual resultam inevitavelmente consequências lógicas, como uma "moral da história", não uma moral única, mas, diferentes morais em função dos diferentes repertórios e circunstâncias dos ouvintes.

Nessa direção, Machado sugere que narrativas bem arquitetadas possam contribuir na construção do significado em uma aula de matemática, "[...] um bom professor, em especial um bom professor de matemática, é sempre um bom contador de histórias" (MACHADO, 2014, p. 70).

É preciso transitar entre a ficção e a realidade e permitir-se ir além da fragmentação da disciplina, que dilui o interesse dos estudantes. Nos processos escolares de ensino o conteúdo é meio para a formação do indivíduo, não finalidade em si mesmo, parar no meio é mediocridade. Essa inversão meio/fim do conteúdo leva à perda do significado, e infelizmente está presente em todas as áreas do saber dentro das escolas. Para Machado (2014) é preciso

reencantar a matemática, e é absolutamente fundamental a sua aproximação visceral com a língua materna.

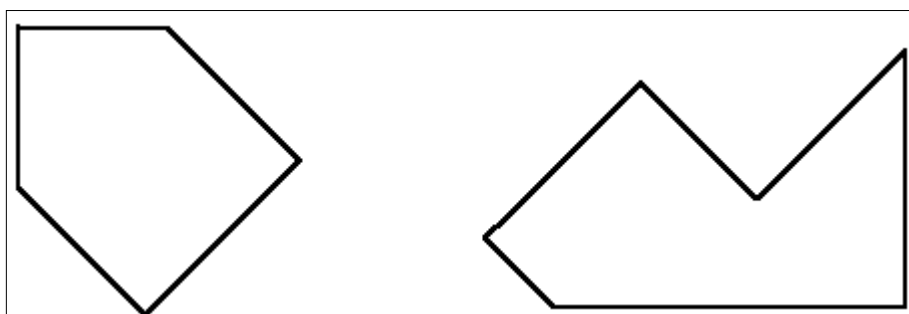
3.3 Leitura e compreensão: teoria e prática

Há pelo menos duas noções de leitura inseridas no contexto escolar, idependentemente do lugar no/do qual se esteja falando. A primeira, conforme desenvolve Marcuschi (2008, p.237), diz respeito à noção de compreensão enquanto prática de decodificação, da qual subjaz uma noção e língua enquanto código. A segunda noção, nos levaria a pensar a compreensão enquanto processo de inferência, de onde emerge uma noção de língua enquanto atividade sociointeratica e cognitiva.

> As teorias [...] que postulam a compreensão como decodificação, conduzem à metáfora da língua como veículo ou instrumento de construção de sentido e envlvem um sujeito isolado no processo. Centram-se no código e na forma linguística como o principal obejto de análise. Os textos seriam portadores de significações e conteúdos objetivos por eles transportados e nós, como leitores ou ouvintes, teríamos a missão de apreender esses sentidos ali objetivamente instalados. [...] Já nos casos das teorias [...], que postulam a compreensão como inferência, toda a compreensão será sempre atingida mediante processos em que atuam planos de atividades desenvolvidos em vários níveis e em especial com a participação decisiva do leitor ou ouvinte numa ação colaborativa. Aqui poderíamos adotar a metáfora da compreensão como construção. A língua é vista como uma atividade e não como um instrumento; uma atividade sempre interativa, ou seja, o processo de compreensão se dá como uma contrução coletiva. (MARCUSCHI, 2008, p.237-238).

Como forma de mobilizar diferentes conhecimentos sobre compreensão e leitura na prática de formação continuada que serviu de base para estas reflexões, desenvolvemos uma prática que agora passamos a relatar.

Primeiramente dividimos o grupo de professores em trios compostos de maneira interdisciplinar, ou seja, havia em cada grupo pelo menos um integrante professor de matemática e um integrante professor de língua. Em seguida, distribuímos aos trios duas figuras geométricas, mais especificamente dois polígonos iguais ao desenho abaixo:

Fig. 1- Polígono Convexo e Não Convexo

Fonte: Autores

Ocorre, porém, que apenas dois integrantes do trio tiveram acesso ao desenho, os quais foram incumbidos de elaborar uma instrução descritiva dos polígonos, que serviria de base para o terceiro integrante – o que não teve acesso às figuras – desenhasse os polígonos apenas lendo a instrução descritiva organizada pelos colegas de trio.

Evidentemente nenhum grupo conseguiu reproduzir o desenho com a exatidão do modelo, não obstante a correção e criatividade das instruções descritivas[i] elaboradas. A título de exemplificação, assim foi organizada a instrução descritiva de um dos grupos para a segunda forma apresentada na figura 1: “Sem tirar a caneta do quadro. 1. Trace um segmento de reta da esquerda para a direita (10cm). 2. Trace da ponta direita um novo segmento subindo em um ângulo de 90º (7cm). 3. Deste ponto, desça em diagonal, na direção da reta inicial uns 5 cm. 4. Suba em diagonal, para a direita, em um ângulo obtuso, uns 4cm. 5. Desça, em diagonal, uns 6 cm, passando do ponto de partida do primeiro segmento de reta. 6. Faça um traço que ligue as duas extremidades finais”.

A partir da descrição apresentada, alguns fatores podem ser ressaltados nesse processo de interpretação exigido para a compreensão leitora da figura e, consequentemente, sua descrição, nova leitura e execução do desenho.

Destacamos o fato de que ao ler um texto matemático, em geral, buscamos compreender cada frase por vez, com a intenção de que esse procedimento conduza à compreensão do todo. No entanto, ao ver o detalhe, podemos perder a compreensão da figura completa, como quando

---

[i] Estamos chamando “instrução descritiva” o gênero textual utilizado para desenhar o polígono.

muito nos aproximamos de uma imagem, ou quando uma imagem virtual é fragmentada em *pixels*. O fragmento revela detalhes da figura, mas não ajuda a compreender a sua forma completa.

A fragmentação está muito presente no ensino da matemática, implicando inclusive que essa forma de dividir em pequenas partes ocorra até mesmo na simples leitura de um problema. O problema é dividido em frases e busca-se compreender o que cada frase está pedindo que seja respondido. Nesse sentido, destacamos que a matemática escolar está permeada pelo descompasso entre o que se ensina e o que de fato poderia ser definido como conhecimento matemático, o que conforme Morin (2003, 2013) resume um ensino disciplinar da matemática, que de tão fragmentado, limita e corrompe a visão do todo.

Quando lemos um conto de fadas, por exemplo, não paramos para pensar em cada frase ou sentença individual, mas lemos o todo, buscamos pela mensagem da história lida. Em matemática não deveria ser diferente, precisamos entender a mensagem em toda a sua complexidade, que não apenas de suas partes fragmentadas dentro das frases, e nem na binariedade do verdadeiro ou falso (MACHADO, 2014).

A leitura matemática não é um processo linear, ela exige sim referências cruzadas inseridas em campos específicos do conhecimento matemático, mas também em outros campos dos saberes, entre eles as linguagens. No caso da descrição apresentada, a compreensão da leitura do texto dado em linguagem materna exige do leitor também a compreensão de fenômenos matemáticos próprios da geometria plana e espacial, das grandezas e medidas, ou seja, pressupostos matemáticos que dão suporte à estruturação do raciocínio lógico que determinará a compreensão total do texto; entretanto, esses aspectos se complementam e interagem entre si e de tal modo justificam a lógica da figura a ser desenhada; e não devem ser buscados encerrados em seus campos específicos de justificação e classificação disciplinar.

Juntamos a esse fato, que o processo de escrever matemática também passa pelas mesmas experiências de ler matemática, e no nosso exemplo, a clareza da descrição está limitada também pela compreensão que os primeiros leitores tiveram ao ler a figura 1. A leitura da figura geométrica e respectiva descrição em língua materna, ou seja, a forma de descrevê-la em texto foi um desafio que colocou os professores em uma situação caracterizada por estranhamento e descentramento (LINS, 2006), pois de algum modo, tornaram-se sensíveis aos

estranhamentos de seus alunos, ao perceberem a dificuldade de entender do que o outro fala, enquanto se constituiram sujeitos na busca de modos de produção de significados em um espaço comunicativo.

Entretanto, com a atividade foi possível desenvolver que a noção de compreensão que busacamos construir no contexto escolar deve, em alguma medida, superar a noção da mera decodificação. Em outras palavras, observamos, com essa atividade, que a prática da decodificação, que toma a língua como simples veículo de informação, não é suficiente para dar conta da comprexidade do ato comunicativo.

3.4 Por uma concepção de leitura não compartimentalizada

Quais são os limites do conhecimento escolar e quem os define? Quem pode chancelar onde começa “o meu assunto” e onde termina “a minha matéria ou a minha disciplina”? Essas perguntas nos colocam no centro do problema epistemológico de que estamos tratando, qual seja, o de tratar a construção e o desenvolvimento de competências de leitura e compreensão como prática social contextualizada e como eixo integrador dos diferentes saberes mobilizadas ao longo, especialmente, do Ensino Fundamental.

Dito isto de outro modo – e cientes do risco em que incorremos ao afirmarmos o que parece ser um truísmo – o ensino da leitura, especialmente no espaço escolar, deve ser tratado como uma tarefa conjunta, que integre as diferentes áreas do saber. Tal fato nos levaria, primeiramente, a reconhecer que estamos ilhados no nosso campo de ação pedagógica e, posteriormente, a construir pontes no intuito de superar as distâncias criadas pelos currículos disciplinares e compartimentados.

Nesse sentido, a tarefa primeira que nos uniria como professores e professoras, antes de ensinar “conteúdos” de língua, de matemática ou de ciências seria a tarefa da construção de uma pedagogia da leitura. Lopes, Cobucci e Machado (2012, p. 244) nos dão algumas pistas de como construir estratégias para um movimento nessa direção. Em primeiro lugar, trata-se de definir “objetivos para cada leitura”, há que se pensar em objetivos gerais para uma pedagogia da leitura no E.F. – por exemplo, os descritores de LP da Prova Brasil poderiam ser esses objetivos gerais – e objetivos específicos de leitura para cada área do conhecimento.

Há que se pensar, também, na "preparação para a leitura: acionamento e atualização do conhecimento prévio; contextualização; motivação". Trata-se, portanto, da construção de estratégias comuns de abordar a tarefa de ler, o que poderia despertar em nossos/as estudantes a ideia de que, de fato, ler é uma tarefa complexa e, por isso, necessariamente fundamental em diversos campos de atuação de vida social. Nessa mesma linha de preparação para a leitura, há que se pensar também em estratégias e procedimentos a serem desenvolvidos durante o processo de leitura para a produção de uma "condução ancorada em perguntas" necessárias à compreensão. Esta etapa de questionamentos da atividade leitora passaria por estabelecer relações de mediação entre os diferentes textos lidos e a linguagem utilizada, a relação com outros textos e os diferentes conhecimentos movimentados pelo texto.

Com isso queremos dizer que a construção de uma pedagogia da leitura não compartimentada no E.F passaria inevitavelmente pela definição de um procedimental minimamente comum de abordagem do texto, respeitando, evidentemente, os diferentes olhares e intenções de leitura em cada atividade escolar.

Reconhecemos, por fim, a carência de exemplos práticos efetivamente interdisciplinares, nos quais as diferentes habilidades leitoras sejam avaliadas de maneira multidisciplinar, o que nos coloca no compromisso de avançarmos quer seja no debate no campo teórico, quer seja na prática curricular no campo pedagógico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões levantadas em nossa abordagem apontam para a necessidade de um esforço maior na superação da compartimentação disciplinar dos saberes acadêmico e escolar, como estratégia para a ampliação das habilidades leitoras discentes. Concluímos, com essa abordagem, que é, além de necessário, possível articular as disciplinas e, neste sentido, Língua Portuguesa e Matemática podem ser um bom ponto de partida.

Nos termos do que propõe Morin (2013), há um descompasso entre o que se ensina – saberes desunidos, divididos, compartimentados – e o que se expressa no concreto da realidade, que são situações e problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, globais e

multidimensionais. Para Morin (2013, p.91), "o ensino realizado por meio de disciplinas fechadas nelas mesmas atrofia a atitude natural do espírito para situar e contextualizar".

Há que se buscar e questionar, incessantemente, a pertinência do conhecimento, pois ela frequentemente reside na capacidade de contextualizar e de resgatar a habilidade intelectual de movimentar-se das partes para o todo e do todo para as partes. Para o autor de "Educação e Complexidade", a educação do futuro deverá necessariamente ensinar a condição humana, o que significa situar o ser humano no universo para questionar sua posição dentro e acerca do próprio universo. Daí a necessidade em que tanto temos insistido de se reconstruir a fragmentação do conhecimento compartimentado. A Sociologia, a Psicologia, a História, a Economia, cada qual preocupada respectivamente com o destino social, individual, histórico e econômico do ser humano apontam para o isolamento da percepção da condição humana.

Assim, ensinar acerca da condição humana – a tarefa escolar por excelência –, pelo prisma dos diferentes saberes acerca dessa condição, passa por restaurar essa unidade complexa (física, matemática, biológica, social, psicológica, história e cultural) desintegrada, na educação, por meio da abordagem disciplinar. Nesse sentido, a construção de uma pedagogia da leitura é uma possível estratégia para esta reconfiguração dos saberes.

REFERÊNCIAS

CÂNDIDO, P. Comunicação em Matemática. In: SMOLE, K, C, S., DINIZ, Mª I. de S. V. (orgs). *Ler, escrever e resolver problemas:* habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LINS, R. C. Characterizing the mathematics of the mathematics teacher from the point of view of meaning production. In: 10th INTERNATIONAL CONGRESS ON MATHEMATICAL EDUCATION, COPENHAGEN, 2006. *Proceedings…* Copenhagen: Plenaryand Regular Lectures, 2006.

LOPES, I. A.; COBUCCI, P. MACHADO, V. R. O que aprendemos? Recomendações para uma pedagogia da leitura. In: BORTONI-RICARDO, S.M.; et al. (orgs). *Leitura e Mediação Pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.

MACHADO, N.J. Ensino de matemática: das concepções às ações docentes. In: MACHADO, N. J. ; D'AMBRÓSIO, U. *Ensino de Matemática:* pontos e contrapontos. (Org) Valéria Amorim Arantes. São Paulo: Summus Editorial, 2014.

MACHADO, N.J. *Matemática e língua materna:* análise de uma impregnação mútua. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. Lendo Matemática. In: BORTONI-RICARDO, S.M.; et al. (orgs). *Leitura e Mediação Pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. Competências subjacentes à leitura: pilares de acesso aos saberes formais. In: MOLLICA, M. C.; LEAL, M. (Orgs). *Construindo o capital formal das linguagens*. Curitiba: Editora CRV, 2010a.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. Modos de ancoragem na interpretação da leitura de algumas bulas e listas. *Revista de Lingu@gem*, n.1, p. 115-130, 2010b.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. *Letramento em EJA*. São Paulo: Parábola, 2009.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. Letramentos na escola e na vida. In: SOUZA DA SILVEIRA, M. L. (orgs). *Educação Porpular e leituras do mundo*. Rio de Janeiro: UFRJ/PR-5, 2007.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. Português e Matemática: parceria indispensável em política educacional. IN: HORA, D. da, CHRISTIANO, M. E. A., ROSA, C. (Orgs). *Linguística:* práticas pedagógicas. Santa Maria: Editora Palloti, 2006.

MORIN, E. *A cabeça bem feita*: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

______. *Educação e Complexidade:* os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, A., RÊGO, R. Matemática e literatura infantil: um estudo sobre a formação do conceito de multiplicação. In: BRITO, M. R. F. (org). *Educação matemática:* pesquisa em movimento. São Paulo: Cortez, 2009.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M.I. (orgs.) *Ler, Escrever e Resolver Problemas:* Habilidades Básicas para Aprender Matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

NÃO HÁ LUGAR MELHOR QUE O MERETRÍCIO

Aline do Carmo[i] (UPF)

1 INTRODUÇÃO

Questões pontuais que alimentaram as reflexões ligadas a um conhecimento transdisciplinar que envolve arte, representação, memória e historicidade, foram utilizados para a análise da produção artística da pintora Ruth Schneider. Durante o processo de transcrição dos manuscritos de Ruth constatou-se muito mais do que a representação de suas memórias infantis, verificou-se, também, um emaranhado de informações pessoais, históricas e sociais que se incorporaram nas pinturas. Essas relações auxiliam na investigação da história representada nesse quadro. Ruth Schneider, artista plástica passo-fundense, criou uma série de quadros intitulada: Cassino da Maroca. A obra analisada neste artigo é a pintura "*Cronicas De Um Cassino 5",* onde a artista representou as histórias contadas por seus familiares sobre um famoso bordel da cidade e seus personagens.

A obra *Série Cronicas De Um Cassino 5* foi escolhida pelo valor artístico, histórico e social, a partir de visitas e registros fotográficos do acervo da pintora, que se encontra disponível no Museu de Artes Visuais Ruth Schneider, em Passo Fundo, Rio Grande do Sul. Outro critério utilizado justifica-se pelo material autobiográfico, ao qual se teve acesso, que mostra as histórias desses personagens reais e imaginados.

Artista autodidata que bebeu da técnica expressionista figurativa para conceber esses personagens, um estilo pessoal, passional e intuitivo. Seu desenho exibe um traço espesso e curto que revelam figuras humanas do mundo boêmio, tendo como tema central o Cassino da Maroca.

---

[i] Graduada em Publicidade e Propaganda pela Universidade de Passo Fundo. Especialista em Arte na Comunicação pela Universidade do Rio dos Sinos. Mestre em História pelo programa PPGH/UPF. Doutoranda em História no programa PPGH/UPF. E - mail: acarmo@upf.br

2 NÃO HÁ LUGAR MELHOR QUE O MERETRÍCIO

Construído na década de 1930 e conhecido como Cassino da Maroca, esse local é o tema da obra de Ruth Schneider, e será analisada neste artigo. Essas interpretações sobre a imagem irão ocorrer a partir do ponto de vista do leitor interpretante, procurando entender como essa pintura "narra" a história do reconhecido cabaré e seus personagens. *Série Crônicas de um Cassino* 5 (Figura 4), é carregada de simbolismos, indica, entre outras coisas, o ambiente interno do prédio do Cassino da Maroca.

Tema intrínseco no trabalho de Ruth Schneider, a prostituição e seus aspectos sociais e a representação do poder simbólico, visualiza-se neste trabalho essas perspectivas, suas relações e reflexos, dentro da sociedade da época de 1940 a 1950.

Nesse requintado salão, prestigiosos personagens perderam fortunas com mulheres e jogos; e presos foram interrogados durante o regime militar no Brasil, numa época penosa para a sociedade brasileira. No Brasil, o "Regime Militar" ocorreu no período que vai de 1964 a 1985, no qual o país esteve sob controle das Forças Armadas Nacionais (Exército, Marinha e Aeronáutica). Nessa fase, os cargos do governo instalados nas principais posições do Estado pertenciam à hierarquia militar. Na madrugada de 01 de abril de 1964 começa um período de exceção, arbitrariedade, desrespeito aos poderes estabelecidos, aos direitos dos cidadãos, à sua integridade física, bem como sua liberdade de expressão, tanto intelectual ou corporal. Repressão que incluía a zona do meretrício e seus personagens.

Reconhece-se que em todas as sociedades, a prostituição é uma característica básica e comum. Envolvendo o comércio sexual profissional, a prostituição atinge ambos os sexos, o homem e a mulher, além de outras pessoas que compõem o universo homossexual e o bissexual. Esse universo desperta polêmica, sobretudo em sociedades que apresentam regras muito fechadas.

Tema central da série *O Cassino da Maroca*, o meretrício e seus personagens merecem destaque nesta pesquisa, considerando que tal assunto é a principal representação artística criada pela artista Ruth Schneider, a partir de suas memórias, expressando seu íntimo, suas emoções e recordações. Ruth fala que sua mãe chegou a trabalhar como prostituta no cabaré para sustentar a família, o que acarreta uma carga mais emocional e íntima na obra.

A autora Fayga Ostrower trata a questão das emoções internas do artista como agente do impulso criativo, como gerador de imagem, de matéria no espaço, “tudo aquilo que nos afeta intimamente em termos de vida precisa assumir uma imagem espacial para poder chegar ao nosso consciente. E do mesmo modo, tudo o que queremos comunicar sobre valores de vida traduzimos em imagens de espaço” (OSTROWER, 2001, p. 13). A prostituição e as histórias de seus personagens foram algo íntimo e intenso para a artista. Ruth “pressionou” essas lembranças infantis sobre a tela, uma libertação criativa, com reflexos artísticos, sociais e históricos.

Ruth Schneider representou em suas pinturas o meretrício e suas facetas (poder simbólico desse reconhecido local e seus frequentadores), em imagens que exibem contrastes entre o claro e o escuro, entre os tons de azul e magenta, entre a alegria e a dor, entre o calor e o frio desse ambiente considerado por muitos, o submundo da sociedade.

Esse lugar caracterizado pelo proibido e o não proibido, que se constitui numa atmosfera alternativa para experiências sociais, possibilita “a aproximação dos indivíduos enquanto espaço de sociabilidade, o mundo do prazer propicia a fusão do indivíduo no coletivo” (RAGO, 1991, p. 24). Trata-se de um espaço de socialização e de fusão de pessoas de diferentes posições/classes sociais, visto que o frequentam tanto a plebe como as elites políticas/sociais que detêm ou controlam recursos que são positivamente valorizados na sociedade, o que possibilita perceber os mecanismos de poder presentes nessa estrutura.

As diferentes sociedades consideradas “legais”, assinaladas pela moral burguesa, discutem o tema sobre prostituição, buscando classificá-lo como *lixo humano*. Essa caracterização deve-se à vigência de determinados padrões referentes à sexualidade, estipulados pela sociedade e cuja infração pode apresentar como consequência a crise no sistema estabelecido e vigente. Rago (1991) chama atenção para essa classificação da prostituição como *lixo humano* quando diz que “o conceito é saturado de conotações extremamente moralistas e associado às imagens da sujeira, do esgoto, da podridão, em suma, daquilo que constitui uma dimensão rejeitável na sociedade” (RAGO, 1991, p. 23). Ainda na perspectiva de Rago, “através do mundo da prostituição, acredita-se entrar no compasso da história” (1991, p. 219), caracterizado por múltiplas manifestações e que contempla um conjunto variável de figuras humanas.

Para Correa (1994), a moral burguesa condena a prostituição porque significa uma vida de ócio, vícios, liberdades, que prejudicam toda a moral de uma sociedade. No entanto, esse mundo de *ociosidade, vícios e liberdades* reprovadas é formalmente "considerado um mal necessário". Sobre essa função "legítima" da prostituição, Moraes (1995, p. 34) afirma que "a tese da prostituição como um 'mal necessário' tem se sustentado durante tantos anos porque ela serviu e serve até hoje à manutenção da ordem moral e sexual vigentes".

2.1 O meretrício apresentado como um incômodo moral

O que a história desse quadro, Série *Crônicas de um Cassino* 5 (Figura 4), parece descrever, é a legitimação deste espaço considerado imoral, contudo, com seu papel fátuo na sociedade. "Mal necessário", esse aspecto do meretrício parece despertar o lado instintivo da arte de Ruth, parece uma pintura dramática, subjetiva, "expressando" sentimentos humanos. Ela pintava a figura humana "deformada", com cores imaginárias, já que toda a história desses quadros surgiram de suas lembranças, imaginando o que passava dentro e fora daquela esquina tão famosa.

As obras de Ruth Schneider acabaram resultando em exemplares únicos, ou pela fragilidade das matrizes ou pelas interferências posteriores, dificilmente chegando a obras editadas convencionalmente. Mas convencionalismos nem mesmo combinam com a obra e vida de Ruth. Os suportes escolhidos para as pinturas foram Eucatex, material descartado (molduras de janelas, portas), sobre o qual a artista dispôs barbantes a título de linhas que delimitariam o desenho, tecido ou outros materiais usados para criar textura.

Por sua força criativa e linguagem diretas, sem maiores requintes, essas composições podem nos remeter, ainda, às pinturas dos expressionistas alemães, que tentaram deliberadamente buscar a pureza primitiva. A simplicidade de meios e a expressividade dessas imagens são qualidades contemporâneas e atestam, em Ruth, um reencontro com as suas origens e indicam um caminho coerente a uma pintura tipicamente brasileira.

O Expressionismo traz essas características para a obra da artista, contornos fortes para representar um tema social, segundo ela, "se existiu algum, foi o expressionismo figurativo,

nunca abandonei as figuras, mesmo na época que só os abstratos faziam sucesso" (Arquivos MAVRS).

O *Bas-fond* (camada social formada por marginais), imaginário recriado por Ruth, e o Cassino da Maroca estão gravados nos trabalhos que compõem a série. Mais que tema recorrente, por onde fluem personagens tragicômicos, caricatos, como Chica-Pé-de-Porco, Zica Navalha, Canhotinho, Maria Bigode, Garoto de Ouro, o Gigolô Argentino e, naturalmente, a cafetina Maroca, pode ser palco para reflexões sobre a sociedade da época.

O cassino-bordel produziu na mente de Ruth personagens quase como um teatrinho de marionetes, no qual os bonecos brigam, amam, apaixonam-se entre laivos de ódio, ternura e intriga. Zé Augustho Marques [mensagem pessoal], considera que Ruth tem um estilo muito próprio:

> um efeito na pintura ajudado pelos deuses: o trabalho sai em questão de segundos, como se estivesse sendo psicografado, automático, como se Ruth estivesse garimpando as cores. É o que chamo de efeito Ruth. Tudo muito Ruth, respingando seu pincel de amor pela Rua XV de Novembro, onde "naturalmente não existe maldade", mas só a música, o jogo, a poesia que sobe pelas pernas das dançarinas argentinas [mensagem pessoal].

Gerando um significado importante para um universo suburbano e romântico que parece jamais descambar para o folclórico ou o piegas. Ruth apenas os tangencia: um desafio permanente que exige do artista o cuidado constante, espécie de malabarista a caminhar por uma linha sobre a multidão, equilibrando-se no ar com o auxílio de uma sombrinha e o controle total dos músculos, dos nervos e, principalmente, da mente.

Ruth conta que depois de aprender diferentes técnicas de pintura, com vários professores, obteve coragem de "colocar para fora" com muito sentimento, trabalhando, na maioria das vezes, diretamente com as mãos (dedos e palmas). Eram criações em técnica mista, desvendando somente seu lado emocional, não necessariamente pensando no belo, na estética presente nas pinturas nos anos 80, a técnica abstrata, "no tempo que o abstrato era moderno eu fui forte para não cair nesta. Resisti e continuei no figurativo expressionista e aí é que está minha força, meus sentimentos" (Arquivo do MAVRS).

O tom psicológico das "cenas" parece materializado nas cores ora berrantes, ora sombrias, e nas expressões ora perplexas, ora neutras, ora melancólicas, com que andam na rua, com que se divertem. Pode-se pensar que se os quadros de Ruth fossem acompanhados de uma

trilha sonora, ela não seria *rock* nem *blues*, mas samba-canção e bolero, talvez algum tango, quem sabe, até uma gaita gaúcha encoberta pelo ruído do trânsito lá fora.

Os pintores dessa corrente criaram, assim como Ruth, uma nova forma plástica ao amor, ao ciúme, ao medo, à solidão, à miséria humana, à prostituição. Traços angulosos nas figuras, para ressaltar o sentimento, o drama. Nesse movimento artístico predomina os valores emocionais sobre os intelectuais, estilo que ficou concentrado no período de 1905 e 1930, principalmente na Alemanha. Segundo Stephen Farthing, as principais características dessa fase foram:

> Pesquisa no domínio psicológico; cores resplandecentes, vibrantes, fundidas ou separadas; dinamismo improvisado, abrupto, inesperado; Pasta grossa, martelada, áspera; técnica violenta: o pincel ou espátula vai e vem, fazendo e refazendo, empastando ou provocando explosões; preferência pelo patético, trágico e sombrio (FARTHING, 1950, p. 378).

A maior parte dos artistas plásticos teve como propulsor artístico, o contexto social, mental e político de seu tempo. Percebe-se que com Ruth Schneider não foi diferente, pois ela não frequentou a escola clássica de “belas artes”, somente quando participou do Atelier Livre com o professor Fernando Baril, foi apresentada ao estilo Expressionismo Figurativo, que nas palavras de Strickland é “mais que um rosto bonitinho” (1999, p. 162).

A autora comenta que o princípio modernista desse estilo artístico é de que a arte deve expressar uma verdade além da aparência e os artistas conservaram a figura apenas para dobrá-la à sua vontade. Nas obras de Ruth Schneider, seus personagens são jogados, “pressionados”, manipulados sobre a tela, ou melhor, o Eucatex. Ruth pintou o que lhe contaram usando dessa estética para representar a força da sua imaginação, da sua orientação interna.

Conforme Zé Augusto Marques, amigo da pintora, ela pintou as histórias que eram contadas pela sua vó Ida e pelo Seu Antão,

> Porém muita ficção adaptada por outras historias em sua cabeça foram registradas pela artista Ruth. Pintura expressionista advinda do movimento expressionista alemão do inicio do século passado. Ruth era uma cronista pintora teatral! Incomparável. Eu tive o prazer de vê-la pintar e produzir vários eventos poéticos, assim como performances e shows musicais com ela pintando ao vivo. Fiz-lhe vários poemas que ela transformou em arte pura (ZÉ AUGUSTO MARQUES [mensagem pessoal]).

Contemporaneamente, é difícil referirmo-nos à estética sem fazer alusão a Theodor W. Adorno e Walter Benjamin. Embora suas ideias possuam muitos contrapontos, podemos nos utilizar de ambas para fazer uma análise estética/histórica/social. Portanto, sabendo das variáveis sobre arte e a sua história, o presente capítulo busca refletir sobre o pensamento crítico, centrando-se nas relações existentes entre a estética do belo, a arte como emancipação e arte como simbolismo. A obra de arte como símbolo, como representação de uma época, de um local, no caso, o Cassino da Maroca, bordel que existiu em Passo Fundo/RS, nas décadas de 1940 e 1950, tema das obras da artista Ruth Schneider.

Sobre a arte atual, na qual entende-se que as obras de Ruth estão inserida, pois a produção das obras da série aqui estudada ganhou vigor nas décadas de 1990 e 2000, é necessário refletir sobre o pensamento de Adorno que confere à arte moderna uma visão diferente da visão de Hegel, afirmando que a arte que morreu (decretada por Hegel) foi aquela que tinha como principal objetivo a representação do belo. Encontramos em Trombetta uma visão da ideia de Adorno:

> A arte moderna não visa mais, exclusivamente, a beleza, mas a produção de conteúdos de verdade. O artista passa a ser obrigado a tratar a relação forma e conteúdo de modo reflexivo. Ou seja, a atividade fundamental do artista afasta-se cada vez mais de encontrar formas adequadas a conteúdos pré-determinados e encaminha-se rumo a explorar as possibilidades formais e inerentes ao material manipulado. A atividade artística passa a ser descobridora de potenciais formais: daí surgem os seus conteúdos (TROMBETTA, 2001, p. 102).

A representação do "belo" não é admirável na arte moderna, e sim reflexões sobre conteúdos verdadeiros, que segundo Adorno, estão presentes nas obras de arte contemporâneas. Tais dilemas para análise de uma obra são criados ao mesmo tempo em que se traduzem os enigmas presentes nas obras, os quais não são estagnados, não acabam, mas estão sempre se renovando. Portanto, à medida que os enigmas de uma obra vêm sendo *decifrados*, vão surgindo outros, porque também o olhar do leitor vai se modificando e criando relações, a semiose de Peirce.

Assim, analisando os dados biográficos e relacionando com a arte contemporânea, percebe-se a quão próxima tenta estar do público pelo sentido social e motivos históricos das suas pinturas. Conforme a pintora,

> a arte não é só para ser contemplada, mas para ser vivida, presenciada; para causar divertimento, angústia ou qualquer sensação, levando o pensamento a estar sempre em movimento, pois o belo não está na obra em si, e, sim, na relação que o leitor mantém com a obra, recriando-a (Arquivos do MAVRS).

Os leitores não se limitam àqueles que possuem o hábito de frequentar museus e exposições diversas, afinal as obras, muitas vezes, encontram-se nas ruas ou nos lugares mais inusitados, abrangendo um público misto onde o próprio leitor pode fazer parte da obra.

Ruth não frequentou cursos de artes em Universidades, foi autodidata e começou a pintar justamente para se “libertar” da família conservadora de seu marido, que usava suas primeiras obras para tapar buracos em galinheiros e nunca valorizou e respeitou seu trabalho. Baseia sua arte nas memórias infantis, representando essas memórias em tons violetas, vermelhos, azuis e o preto com seus zunzuns da imensidão das noites indormidas – a que a série *O Cassino da Maroca* reconduz.

Segundo Dubuffet (citado por STRICKLAND, 1999, p. 162), a arte como era praticada há séculos, tinha perdido a força nessa época e mostrava-se seca e sem vida se comparada às imagens arrebatadoras que ele descobria rabiscadas nos muros ou produzidas por pessoas à margem da sociedade, como os criminosos e os doentes mentais. “Minha intenção era revelar”, ele disse, “é que exatamente o que [outros] acham feio, aquilo que se esquecem de olhar, que é de fato o mais maravilhoso”. Conforme o autor, somente amadores podiam despertar a imaginação sem autocensura, situação na qual se pode encaixar Ruth, artista autodidata. A arte dos marginalizados pela sociedade era a “arte mais pura e crua, brotando unicamente do jeito para a invenção de quem a produz e não, como na arte culta, da habilidade de macaquear outros”.

A arte marginal abrange obras de insanos e criminosos, bem como de artistas sem formação técnica. Em geral, conforme Strickland (1999), quem a pratica tem um compromisso obsessivo com o trabalho e usa todo e qualquer material que lhe caia nas mãos, desde aparas de metal a pedaços de troncos de árvores. Ruth Schneider enchia irrefreavelmente de desenhos densos e cores escuras qualquer superfície a seu alcance. Nas palavras de Zé Augusto Marques [mensagem pessoal] nota-se essa obsessão: “Ruth morreu pintando, mesmo sem forças para segurar o pincel, pintava com as mãos. Artista além de seu tempo, isto é preciso grifar em negrito multicolor”.

Assim como Ruth Schneider outros artistas também representaram o tema da meretrício em suas obras, como, por exemplo os brasileiros Segall e Di Cavalcanti. O pintor Lasar Segall nasce a 21 de julho de 1841, na comunidade judaica de Vilna, capital da Lituânia. Aos 15 anos, Lasar Segall (1891-1957) começou a estudar arte na Lituânia. Mudou-se para a Alemanha, teve contato com os fundadores do movimento expressionista em Berlim e Dresden. Em 1912, ela já visitava o Brasil. Em 1923, o lituano fixou residência em São Paulo. Naturalizou-se brasileiro em 1925. Lasar Segall tornou-se figura central do movimento modernista brasileiro, que teve nele referência e um articulador.

Segall trabalhou com o tema meretrício numa série de 35 gravuras, que formam um conjunto representativo do legado do artista, no qual parece trazer o testemunho de toda uma época "rouca e quente". Os contrastes usados, de branco e preto, o traço expressivo, atenção tanto ao conteúdo quanto à forma. Outra característica do lituano, a questão de romper com a arte acadêmica para fazer a crônica da vida do povo como Ruth Schneider. Segall trazia uma visão crítica de aspectos que os autores brasileiros celebravam romanticamente, como a pobreza, a precariedade da existência e o sofrimento humano em meio à prostituição encaixam-se na representação da expressão "sofrida" nos personagens (www.museusegall.org.br). A obra de Lasar Segall valoriza aspectos da sociedade que poucos artistas colocaram em seus trabalhos.

Figura 1: Linguagem/técnica: Gravura em metal - Título: "OLHARES" - Ano: 1920.

Figura 3: Linguagem/técnica: Gravura em metal - Título: “AS COSTAS” - Ano: 1920.

Assim como Ruth, Segall representou em forma de gravuras esse espaço de socialização e de fusão de pessoas de diferentes posições sociais, tanto a plebe como as elites políticas que controlam capitais valorizados na sociedade, e com isso o poder simbólico, elemento presente na zona do meretrício de qualquer cidade.

Di Cavalcanti foi outro artista brasileiro que trouxe o tema da prostituição para seus trabalhos, com destaque na arte brasileira. Emiliano Augusto Cavalcanti de Albuquerque e Melo foi pintor, caricaturista e ilustrador brasileiro. Nasceu na cidade do Rio de Janeiro, em 6 de setembro de 1897 e faleceu em 26 de outubro de 1976, na mesma cidade. Idealizou e participou da Semana de Arte Moderna de 1922, expondo 11 obras de arte. Seu estilo artístico é marcado pela influência do expressionismo e do cubismo. Nas suas pinturas, abordou temas tipicamente brasileiros como, por exemplo, o samba. Em suas obras são comuns também, os temas sociais do Brasil (festas populares, operários, prostitutas, as favelas, protestos sociais, etc.) (www.arte.seed.pr.gov.br).

Em 1943, no Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro, apresentou a exposição nomeada *Mangue*. Nessa exposição, é publicado o álbum *Mangue* (4 gravuras originais e 42 reproduções de desenhos), com textos de Jorge de Lima, Mário de Andrade e Manuel Bandeira (Ed. Revista Acadêmica, Rio de Janeiro), focalizando o tema da prostituição dessa região do Rio de Janeiro (www.arte.seed.pr.gov.br).

Figura 3: Linguagem/técnica: Óleo sobre tela - Título: "MANGUE" - Ano: 1929.

Esse fortíssimo vínculo entre a obra e a vida real, estilo de Ruth Schneider, Segall e Di Cavalcanti, carregam forte simbolismo em suas formas, tanto pelo olhar aparentemente triste das figuras, como pelo movimento formado pelas linhas curvas, que podem remeter ao acolhimento, ao envolvimento. Do mesmo modo, as cores utilizadas nas obras desses artistas são cores que podem parecer "quentes" devido à tonalidade escura empregada nos quadros, o vermelho, o laranja, os tons de rosa, que soam romantismo, prazer.

Na obra *Série Crônicas de um Cassino 5* (Figura 4), nota-se a representação do ambiente interno do cabaré, como Segall e Di Cavalcanti igualmente o fizeram, pintando os locais e os indivíduos que circulavam pelo meretrício. Com seus personagens caricatos (ator que nos dramas representa personagem ridícula), Ruth traz para essa tela a alegria e o medo, o prazer e a dor que podem, ou não, ser vivenciados nesse "estilo" de recinto.

3 ALTO PODER NO BAIXO MERETRÍCIO

A força criativa observada nas obras de Ruth representadas por pinceladas nervosas, curtas, ágeis, simbolizam a música alta e a dança animada das figuras humanas ali pintadas, a

intensa movimentação que existia nesse salão de baile. As questões sociais e econômicas, da mesma forma, podem ser observadas nesta pintura, os homens “bem-vestidos”, aparecem desenhados em ângulos formados por linhas curvas, debruçados sobre as mulheres, ícones que simbolizam o poder destes em manter essas mulheres submissas a eles.

Nesse contexto, o autor Araújo Emanuel que trata no capítulo de sua autoria, *Arte da Sedução:* Sexualidade Feminina na Colonia, que integra o livro *História das mulheres no Brasil* (Mary Del Priore (Org.) 1997), as inúmeras questões em diferentes contextos da sexualidade feminina e o poder de sedução a elas atribuídos. Considera-se importante essa referência histórica, pois a questão da sexualidade feminina pouco se alterou desde o Brasil Colônia até as décadas de 1940 e 1950. Denomina-se Brasil Colônia o período da história entre 1500 até a independência, em 1822, quando o Brasil estava sob domínio socioeconômico e político de Portugal.

Emanuel Araújo (Mary Del Priore (Org.), 1997), comenta sobre à sexualidade feminina e dos velhos costumes de uma sociedade refém da igreja e de uma visão machista, até de um possível adestramento da sexualidade feminina, através de uma vigilância acirrada, da sociedade, de familiares, da igreja, sempre tentando abafar esse aspecto. Igualmente, essa submissão sexual sofrida pelas mulheres ao longo da história, parece permanecer nas representações de Ruth Schneider, mesmo que suas personagens tenham como ofício a prostituição. Em relação à igreja, o autor conta-nos sobre uma forte pressão exercida por ela sobre a sociedade, ensinando que a mulher devia ser sempre submissa ao homem, visto que a mulher carregava por essência o erro cometido por Eva, por isso tinha que ser permanentemente controlada para não aflorar seu poder de sedução e erotização.

Nesse espaço de entretenimento adulto, pode-se trazer além do tema dos poderes instituídos, o tema da erotização na imagem representada, característica presente, da mesma forma, nas obras da série em questão, *O Cassino da Maroca*. Observa-se na pintura, *Série Crônicas de um Cassino 5* (Figura 4), que o figurino dos personagens femininos, com seus decotes profundos e pernas expostas, pode remeter ao erótico, ao carnal, à mulher impudica, à prostituta. Essas características, expostas em tais figuras, são itens obrigatoriamente das mulheres do meretrício? Talvez sim, conforme a história descreve, a sociedade era considerada conservadora nos anos de 1940 e 1950, como, do mesmo modo, pode-se perceber que ainda

encontra reflexo na sociedade atual. Para as mulheres consideradas “de bem”, “de família”, não eram permitidas essas vestimentas pervertidas e sensuais.

Figura 4: Linguagem/técnica: pintura com técnica mista - Título: “SÉRIE CRONICAS DE UM CASSINO 5” - Dimensões: 95 X 126cm - Ano: 1991 – Acervo do MAVRS – Fundação Universidade de Passo Fundo.

Outro dado interessante para esse contexto foi o registro de Ruth Schneider em sua obra literária publicada: *O Cassino da Maroca*. A artista conta que no cabaré havia bailes, tendo um público bem variado. Ruth conta que algumas costureiras da cidade não faziam distinção entre as “mulheres da Maroca”, as eróticas e as “damas da sociedade” consideradas sóbrias, trazendo à tona a questão das convenções da sociedade da época.

> Baile da Primavera – Rádio Passo Fundo, a pioneira anunciava e comparecia no Baile da Primavera. As vozes eram de Mauricio Sirotsky Sobrinho, Lamaison Porto e Aírton Fagundes Flores. Aparício na gaita, a Orquestra de Célio Barbosa tocava por meia hora, enquanto sua cunhada Elvira, costureira, fazia os mais lindos vestidos sem distinguir entre mulheres da zona ou da sociedade passo-fundense (SCHNEIDER, 1993, p. 12).

Nesse momento, acredita-se ser conveniente pensar sobre o aspecto da imagem erótica e como ela opera sobre o público. Sobre isso, o autor Carlo Ginzburg (1989) questiona: como atua uma imagem erótica nos espectadores da obra? A resposta que ele obteve varia conforme o ato sexual, seja ou não representado diretamente. Na obra *Série Crônicas de um Cassino 5*

(Figura 4), pode-se examinar que o ato sexual não é representado abertamente, o que segundo o autor, "o espectador-fruidor identifica nas figuras representadas os parceiros de uma imaginária relação sexual" (GINZBURG, 1989, p. 120). Ainda, conforme o autor,

> O processo psicológico assume formas diversas conforme a relação que se estabelece entre a realidade da qual participa o espectador-fruidor e a realidade representada na imagem erótica. Essa relação é condicionada pelos códigos – cultural e estilístico – em que a imagem é formulada. As duas realidades podem ser homogêneas ou heterogêneas; neste ultimo caso, pode haver uma guinada para baixo (o cômico ou o vulgar) ou para o alto (o trágico ou o sublime) (GINZBURG, 1989, 125).

Os personagens ilustrados por Ruth Schneider neste quadro, podem parecer reais por carregar características marcantes da erotização, com traços vulgares, que remetem a uma vida decadente, características comumente presentes em zonas do meretrício. São protagonistas robustos, parecendo alegres, desembaraçados e aprazerados, 20 figuras humanas, sendo 8 mulheres e 12 homens. As mulheres, a não ser a figura feminina central, todas parecem estar com o olhar direcionado para os personagens masculinos, demonstrando interesse, pois essas mulheres estavam ali para agradar, satisfazer esses homens/clientes/amantes, submissas aos detentores de um poder ali instituído.

As formas utilizadas no diagrama parecem significar o clima festivo e libidinoso nas relações, representados com variados ícones: a figura localizada no canto superior direito que toca um acordeom, logo abaixo desta figura pode-se observar um homem com um microfone na mão, cantando para os pares bailarem, com a mesma animação do músico. É pertinente comentar que a dança também é um símbolo, uma forma de seduzir e ser seduzido, uma vez que proporcionava ocasiões para exibições do corpo, do mesmo modo, relacionando esse aspecto a questão do poder. O jogo dinâmico entre o signo e o objeto é a linguagem visual interpretada na série.

O personagem que segura o microfone, segundo Ruth, era o "Cabareteiro Flores" que anunciava as atrações da noite no prostíbulo:

> Primeiro, a Orquestra de Célio Barbosa que tocava sambas e marchas – dois saxofonistas, um pistão ou clarinete, um pianista e o Aparício na gaita. Isso levava meia hora. O baterista Sarará tocava três instrumentos de sopro. O auge do grande show era o Maestro Zabalias com seus tangos e boleros, acompanhado por três bandoniões, dois violinos, um violoncelo,

> constituindo-se numa típica completa. Meno e Menezes encantavam com La Cumparsita (SCHNEIDER, 1993, p. 8).

Ainda, no canto inferior direito do quadro, observa-se uma figura masculina encostada em um balcão, podendo ser do restaurante do Cassino. Esse homem fuma um cigarro e toma algo, com uma expressão mais circunspecta vista na linha reta e inclinada do traço do desenho da sobrancelha desta figura, que segundo a teoria, significa instabilidade e insegurança, visto que esse local era carregado de sentimentos ambíguos, como a alegria e a tristeza, prazer e dissabor.

Na parte central e inferior da obra *Série Crônicas de um Cassino 5* (Figura 4), nota-se mais uma figura masculina, de chapéu, ícone de algum cargo oficial, o poder policial no meretrício. Mais um aspecto social pertinente para esta pesquisa, a questão dos poderes "legais" em um elegante salão, frequentado tanto por prostitutas e cafetões, como por delegados e empresários da sociedade passo-fundense, no período de 1940 a 1950.

Analisar o contexto da prostituição, vinculando-o aos mecanismos de poder que a compõem e que por ela circulam, interna e externamente, é um fator preeminente na pesquisa em questão, e aspecto importante nos processos de significação das obras da série *O Cassino da Maroca*. Interessa verificar como esses mecanismos conversam, trocam ideias, interagem ou, ainda, quais os mecanismos que podem se apresentar para o "jogo de poderes". Jogo este entre os frequentadores e os trabalhadores do local.

O Quadro índice/objeto reúne os três tipos de signo: a imagem reconhecível; o diagrama que compõe o conjunto das formas; e a metáfora em que as obras estão impregnadas. Uma rede de conexões para tentar encontrar significado nas imagens coloridas da pintora, relacionando-as ao poder que não se encontra num ponto específico na sociedade. Essa trama não se caracteriza por um objeto, porém ninguém fica fora de seu alcance. Constitui-se em uma rede, rede de poder, em uma espécie de teia que se alastra por toda uma sociedade e à qual ninguém pode escapar; ele está presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças, tanto políticas como sociais e morais.

Os clientes do Cassino da Maroca detinham o poder econômico, social e político, já as dançarinas possuíam o poder do encantamento, da sedução feminina, que é considerado um forte poder simbólico remetido às mulheres, neste caso.

Nota-se, nesta pintura, personagens masculinos desenhados com roupas formais, ícones como o terno e a gravata, remetendo aos frequentadores do local que exerciam poder na sociedade. Homens imaginados com cores frias (azul e verde) que trazem, fortemente, o caráter masculino para essas representações, já que esses tons são culturalmente associados aos homens, como anteriormente referido neste trabalho.

Observa-se que as personagens femininas aparecem em tons considerados mais quentes (magenta e amarelo escuro), o que pode remeter ao calor e à sensualidade dessas mulheres. O calor das mulheres e a frieza dos homens, percepção viva das relações no ambiente do meretrício. O poder das formas chapadas de tons avermelhados, usadas como artificio sedutor de controle por essas mulheres, contrastando com o domínio frio da cor azul que preenche a face dos homens. Ícones contornados com pinceladas largas e cores escuras, estilo da pintora.

Conforme Foucault, para estudar um contexto de redes de relações, é necessário "assumir outra teoria de poder, formar outra chave de interpretação histórica [...] outra concepção de poder" (1988, p. 87). Essa *outra concepção de poder*, conforme o autor, consiste em desvencilhar-se do poder voltado para instituições como o Estado, a pessoas ou a uma força repressiva. Significa que "se deve compreender o poder, primeiro, como multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização. [...] O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares" (FOUCAULT, 1988, p. 88-89).

O poder institucionalizado é aquele reconhecido pela estrutura social após a Revolução Francesa ou, como destaca Félix (1996) o *poder legal*, aquele reconhecido pela sociedade que compõe aparelhos administrativos, os órgãos responsáveis pela administração pública. O poder legal constitui os três principais poderes, ou os poderes supremos da sociedade então compreendida como legal: o Judiciário, o Legislativo e o Executivo. Esse poder legal institucionalizado concentra o poder de decisão quanto às regras sociais para a integração de homens e mulheres, bem como o afastamento de elementos que não estejam dentro dos padrões estabelecidos para a comunidade em que estão inseridos. Nessa organização, estão os poderes legais que constituem as ações administrativas do município; são os poderes supremos.

No que se refere à sociedade legal, verifica-se que ela está caracterizada pelo "reconhecimento social da comunidade", expressão usada por Félix (1996) quando trata a

questão do poder que indivíduos adquirem ao serem aceitos pela comunidade. Essa afirmação pode auxiliar no entendimento da constituição da sociedade legal, que deve ser reconhecida pela própria comunidade e pelos três poderes supremos.

No centro da tela *Série Crônicas de um Cassino 5* (Figura 4), representando esse aspecto no submundo, aparece ilustrada a cafetina Maroca, ganhando destaque e influência na composição. Localizada num espaço recortado, com "vazios" ao seu redor e na parte central do quadro. Nesse elemento "vago" da obra, percebe-se a "força" visual concernida à personagem, criando ao redor dela espaços. Distanciamento da figura Maroca do restante do ambiente.

Esse espaçamento pode ser interpretado como uma defesa emocional e psicológica por parte da protagonista, envolver-se até certo ponto, para evitar transtornos comerciais. Ela faz parte do espaço de diversão, mas se mantém separada, para talvez não se envolver, com intensidade, com o grupo de personagens que a cercam. Ruth Schneider comenta sobre a relação de poder entre Maroca e seus subordinados,

> As três Marias caíram do céu bem na Rua XV de Novembro – Maria Bigode, Maria Preta e Maria Zica Navalha. MARIA BIGODE, de faca na bota, quando seu amado se metia em brigas e era preso, ia até a delegacia e conseguia soltá-lo. Como as contratadas de Maroca não podiam ter amantes, o contrato de Maria Bigode não foi renovado. Deram-lhe, no entanto, um quartinho do Cassino-Palácio. MARIA PRETA, quando aparecia no Palácio do Cassino encantava com sua figura berrante e mística. Usava estampado com listrado e misturava joias com bijouterias. Sua tez moreno-jambo seu cheiro selvagem destacavam-na dentre as bailarinas branquicelas do Cassino. MARIA ZICA NAVALHA, assim como Maroca cuidava dos interesses das contratadas, Navalha cuidava dos interesses das não-contratadas (SCHNEIDER, 1993, p. 1, 2 e 3).

Na obra, a personagem Isaltina Rodrigues, mais conhecida como Maroca, no núcleo da pintura, exercia uma relação de poder entre seus clientes e funcionários. Esse poder simbólico foi instituído pelos frequentadores do local a essa figura marcante do diagrama significativo.

Nesse contexto, Félix (1996) comenta o poder local geograficamente localizado, bem como a configuração de uma determinada economia e de uma estrutura política, ou seja, um espaço local onde grupos sociais concentraram em suas mãos um desenvolvimento econômico e mando político. No salão desse prédio de 1931, o antigo cabaré, conhecido como Cassino da Maroca, abrigava indivíduos que detinham o poder local, conforme fonte oral e documental recolhidas para a pesquisa.

Esse Poder poderia ser político, militar ou econômico. Afinal, somente poderiam frequentar esse local, pessoas muito bem-vestidas, homens de trajes completos, inclusive as acompanhantes e dançarinas da Maroca também se vestiam luxuosamente. Esses figurinos contribuíam com o caráter requintado do lugar, da mesma forma, o que se fazia lá dentro despertava curiosidade da sociedade da época.

Importante citar que, mesmo sendo um local considerado libertino, Maroca exigia que seus clientes e suas funcionárias, mantivessem a compostura dentro do salão de baile. Como se pode constatar nas palavras de Ruth Schneider,

> No Palácio do Cassino, todas as mulheres tinham de ser respeitadas dentro do salão. Lá, os beijos eram proibidos e não se podia dançar apertado. Maria Zica Navalha investia contra qualquer mal intencionado que infringisse estas regras. Riuíno, por exemplo, há muito incomodava, dançando apertado e beijando as mulheres. Maria Zica não teve duvidas: puxou da sua navalha e deixou Riuíno estribuchado no chão (SCHNEIDER, 1993, p. 3).

Além das belas mulheres, jogos e música de ótima qualidade, outros atrativos suntuosos oferecidos pela proprietária do local, Maroca, que trazia orquestras de todo o país e do exterior, como Uruguai e Argentina. Diálogos políticos certamente ocorriam no cabaré, nessa conjuntura, decisões locais são tomadas e realizadas segundo acordos e interesses de um grupo caracterizado como mandatário, reconhecido pela comunidade local.

Nesta obra, visualizam-se os atrativos disponíveis no estabelecimento, como um restaurante e música ao vivo, oferecidos para atrair uma clientela que se entregasse aos prazeres do jogo e da bebida, sempre na companhia de mulheres elegantes e bonitas, gentis prostitutas contratadas para envolver o ambiente com maior alegria, encantamento e mistério.

Nessa sociedade legal, a representação do espaço alternativo que se busca estudar aqui não faz parte do reconhecimento livre, bem como dos três poderes supremos citados. As oposições entre as duas partes (sociedade e prostituição), surgem, como uma “impureza” na sua formação. Essa “impureza” é caracterizada pelas prostitutas, que são negadas, embora sejam consideradas necessárias para a constituição da sociedade.

3.1 Crônicas visuais de um bordel

Ruth Schneider faz uso de cores fortes, nítidas na obra *Série Crônicas de um Cassino 5* (Figura 4). Novamente os manchados de violeta, vermelho, verde e laranja aparecem registrando o movimento e empregando superfícies com texturas grossas, formadas por várias camadas de tintas;

Os personagens continuam representados em cores semelhantes as outras obras da série. O azul simboliza a masculinidade, austeridade e intelecto, visto em abundância nas figuras masculinas do quadro; o amarelo, a feminilidade e a alegria; o vermelho, materialidade e dominação, vê-se na representação da Maroca; o verde, tolerância, prosperidade e fertilidade; o rosa, cor do carinho erótico, charme e nudez, visualizado nas ilustrações femininas; o preto, poder e elegância; e o ouro, dinheiro, luxo e fama, conforme podemos visualizar nas obras em questão.

Na parte inferior esquerda da obra, observa-se um homem e uma mulher, que inclinam-se para perto um do outro, como se contassem segredos ou fizessem juras de amor. A mão que está apoiada no queixo da figura masculina parece demonstrar o interesse dele em relação a ela, a intenção do traço inclinado. Na altura central, no lado esquerdo do quadro, nota-se três personagens ao redor de uma roleta de jogos, outro ícone parte dos entretenimentos do Palácio Cassino.

Logo acima da "jogatina", notam-se alguns personagens masculinos sentados e uma mulher em pé de vestido vermelho com fenda profunda e sapatos altos, simbolizando uma dançaria do local. Conforme Schneider (1993), "'Corpos de Balé', Maroca trazia da Argentina os melhores, com três a quatro figurantes. Quando vinham estas bailarinas, o chinedo todo mandava fazer roupas novas".

Todos esses elementos visuais usados por Ruth representam os encantos e desencantos desse local de entretenimento adulto. A pintora usou fundo escuro em toda a obra, relacionando a noite, turno em que ocorria grande movimentação no Cassino. Ruth parece finalizar a tela, com a grafia no alto do quadro, nomeando o tão famoso local.

Tantas minúcias parecem levar a pintura a sempre *acompanhar* o espectador, em qualquer posição que o público pudesse se encontrar, quando diante da pintura. É como se

pudessem ouvir mentalmente toda a melodia do quadro, independentemente do detalhe observado, pois acredita-se que a imagem comunica muito “som”, a “conversa” dos atores, o movimento do traço que pode remeter a uma dança, os pares dançando e divertindo-se.

As cores mais presentes na obra em questão são os tons de preto, violeta e azul escuro, que povoam quase que a totalidade da pintura. O tom preto, já mencionado no capítulo anterior, sobre ter a dimensão dramática/trágica, foi citado por Zé Augusto Marques, poeta e crítico de arte, e amigo íntimo de Ruth, que afirma que o uso da cor preta nas obras de Ruth nada tem a ver com as passagens trágicas na sua vida.

> Com relação às cores escuras e tons fortes, acredito eu que nada tinha haver com a morte trágica dos filhos. E sim desde seu inicio como pintora ela já usava esses tons. Na série *O Circo* foi assim, nos Florais também, e assim por diante, quando fez retratos dos famosos de Porto Alegre e Rio Grande do Sul. Cabe salientar que a pintura e a arte de Ruth eram uma só, sempre com uma intuição a flor da pela e profusão de linguagens, com indizível obstinação, ficando muitas vezes pintando mais de dez horas sem parar [mensagem pessoal].

Consideração relevante da fonte primária, a questão das cores escuras, “fortes”, tem a ver com o lado impulsivo da personalidade da artista, imprimindo pressão sobre o suporte e não com as passagens trágicas na vida pessoal da pintora.

O Cassino era considerado por frequentadores da época (1940 a 1950) o melhor lugar para passar a noite, tanto para os homens da cidade, como os que passavam por Passo Fundo devido aos negócios. Dona Maroca não se descuidava quando o assunto eram os atrativos oferecidos: havia roleta, sala de jogos, carteado, salão de danças, palco para os shows, restaurante, conforme anotações de Ruth Schneider. Nesse ambiente de diversão noturna, a empresária da noite Isaltina Rodrigues, mais conhecida como Maroca, desejava oferecer aos homens passo-fundenses, e aos visitantes da cidade, momentos de entretenimento.

Apesar de ser um lugar considerado imoral pela sociedade, vale ressaltar que gerou empregos para a cidade, pois precisavam de garçons, cozinheiros, músicos, faxineiras, lavadeiras, cabeleireiros, modistas, dentre outros profissionais.

Idemia Kuchenbecker da Silva (citada por SCHNEIDER, 1993), comenta sobre essa região da cidade e seus reflexos:

> A rua XV era famosa. Cheia de mistérios. Nós, puras donzelas naquela época. O Cassino estava lá imponente, com sua cor verde, no topo da rua. Sabíamos que lá aconteciam coisas, mas não sabíamos exatamente que coisas. Nós se quer ousávamos olhar para aquele lado. Quando chegávamos na famosa rua, atravessávamos para o outro lado da Avenida Brasil, a fim de que não fossemos maculadas por tal 'atmosfera' (SCHNEIDER, 1993, s. p.).

Essa atmosfera do pecado contribuía para diferenciar os grupos que frequentavam o Cassino, os privilegiados, que possuíam poder político, reconhecido na sociedade; em oposição, aos que compõem o universo da prostituição, as prostitutas. Essas representam a esfera "impura" da sociedade, não possuem poder aquisitivo, nem são aceitos legalmente na comunidade. Entretanto, como mencionado anteriormente, ocupam o seu espaço e compõem uma rede de poder, o domínio dos artifícios da sedução feminina e do prazer para o deleite da clientela. Acredita-se que esse emaranhado social, como um conjunto humano que exerce o poder simbólico dentro da zona do meretrício.

A simbologia exercida por este prédio, pois ele está lá, presente, de dia ou a noite, estimulando a curiosidade dos passantes, surge como uma ameaça, uma ruptura do modelo da sociedade da época, inclusive, porque desvalorizava terrenos e casas de famílias que rodeavam o local, que se incomodavam muito com a movimentação do cabaré. Isso porque, dentre outros fatos, a prostituta é reconhecida pela moral burguesa, como uma ameaça pelo poder de atração sexual sobre o outro, o que é classificado como negativo e pervertido, por outro lado essa carga negativa ajuda a manter a estrutura social de uma comunidade.

Segundo Moraes (1921, p. 238-249), a prostituição é um "mal necessário" para a preservação da moral no lar, não podendo ser considerada crime. Entretanto, ela foi criminalizada como "ato imoral" que ameaçava a vida social. Fosse a prostituição, no discurso da Criminologia, um fenômeno fisiológico, orgânico ou patológico – quer dizer, doentio – ela era vista por sociólogos como resultado do meio social, tendo como principal causa a miséria. O meretrício seria inevitável, visto que uma parte significativa de mulheres somente obteria a sua sobrevivência pela prostituição. Com relação aos homens, o meretrício seria a única forma de obter satisfação sexual. Segundo diversos autores, a prostituição era uma necessidade social como "a ante-mural do lar doméstico". [...] "Não se conhece meio algum eficaz de impedir, coercitivamente, a existência dessa instituição". Assim, a prostituição conserva a coesão social numa comunidade.

Debate-se, aqui, em que espaço a prostituição está e qual é o sentido desse local para a constituição do jogo de poder que se apresenta à sociedade e é representado nas obras de Ruth Schneider. Contudo, a intencionalidade que está por trás dessas representações é muitas vezes difícil de interpretar. Uma definição mais ampla da obra de Ruth incluem também as imagens que, para além das intenções dos seus autores, acabam por assumir, talvez a uma distância de tempo, e tornam-se contemporâneas.

Os conflitos abafados que são representados por Ruth, uma vez que o tema das suas pinturas é considerado torpe para a sociedade dita moral, surgem da simples superfície de um Eucatex recortado em formas variadas, no qual suas figuras imaginárias brincam, jogam temerariamente com sua verdadeira interioridade, dentro de um cenário não mais reprimido por edificantes convenções, mas construído através de um conjunto de linhas, formas e cores compostas pela artista para a geração de sentido. Uma espécie de receita estética que se compõe dos seguintes elementos: um acúmulo de figuras, que formam grupos de dois ou três personagens, ou se dispõem numa sorte de "multidão solitária", vistosamente risível ou em poses bufas; dinamismo gestual, sobretudo presente nas figuras femininas, sensuais e provocantes, contrabalançando pelo imobilismo masculino; o uso de distorções, que sublinham os sentimentos das pessoas, conferindo-lhes ar caricatural. Enfim, um caligrafismo, lúdico e malicioso, que sobrepaira a tudo, transformando os quadros em cartas-cifradas repletas de apartes debochados.

REFERÊNCIAS

CORREA, Silvio Marcus de Souza. *Sexualidade e poder na Belle Époque de Porto Alegre.* Santa Cruz do Sul: Unisc, 1994.

DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto/ Edu- nesp, 1997.

FARTHING, Stephen, 1950 - *Tudo sobre Arte* (tradução de Paulo Polzonoff Jr et al.). Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

FÉLIX, Loiva Otero. *Coronelismo, borgismo e cooptação política*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1996.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I:* a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_______. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1988.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais:* morfologia e história. Trad. de Frederico Carotti. Sao Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MORAES, Aparecida Fonseca. *Mulheres da vila:* prostituição, identidade social e movimento associativo. Petrópolis: Vozes, 1995.

MUSEU LASAR SEGAL – IBRAM – MINC. Disponível em: <http://www.museusegall.org.br/misTexto.asp?sSume=11>. Acesso em: 14 nov. 2014.

OSTROWER, Fayga. Universos da Arte. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2001.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica.* 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

RAGO, Margareth. *Os prazeres da noite:* prostituição e códigos da sexualidade feminina em São Paulo, 1890-1930. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

SCHNEIDER, Ruth. *O Cassino da Maroca*. Passo Fundo. Editora UPF, 1993.

STRICKLAND, Carol. *Arte comentada* - Da pré-história ao pós-modernismo. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

TROMBETTA, Gerson Luís. A relação entre arte e filosofia: um problema, várias abordagens. *Revista de Filosofia e Ciências Humanas*, Passo Fundo, ano 17, n. 1, p. 95-103, publ. 2001.

FONTE ORAL

MARQUES, Zé Augustho. [mensagem pessoal] 5 de dezembro de 2014 [para] CARMO, Aline. <alicarmo@cultorprodutora.com.br> RE: Ruth Schneider.

FONTES ARQUIVO PESSOAL

Arquivo pessoal Ruth Schneider [Museu de Artes Visuais Ruth Schneider (MAVRS) Passo Fundo (PF), Rio Grande do Sul].

MEMÓRIA CULTURAL: ANÁLISE DA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO INDÍGENA BRASILEIRO POR MEIO DO CONHECIMENTO ANCESTRAL[i]

Aline Santos Pereira[ii] (PUCPR)

1 INTRODUÇÃO

A partir do entrelaçar identitário presente na relação entre o eu e o outro como indivíduos ativos em determinada sociedade, há a necessidade pela compreensão sobre os laços culturais que unem os indivíduos e como essas relações se fortalecem e se perpetuam. A cultura indígena brasileira apresenta aspectos que compõem sua tradição em busca do fortalecimento dos conhecimentos tecidos ao longo de gerações. A partir dessa perspectiva, há a necessidade de considerações frente à ancestralidade, elemento importante na construção da cultura nativa, tendo em vista a oralidade no processo de transmissão de experiências e construção de identidades e vínculos entre os indígenas brasileiros. Além disso, é necessário ressaltar a Literatura Indígena Brasileira como forma de registrar e expressar tais traços culturais que fazem parte dessa sociedade.

Assim, este estudo teve como objetivo analisar a construção da identidade dos nativos brasileiros a partir de sua memória cultural registrada pela Literatura Indígena Brasileira, de modo a ressaltar o valor do conhecimento ancestral e seu impacto para a preservação desse povo e sua cultura. Pretende-se contribuir para a reflexão sobre a cultura indígena brasileira a partir da leitura da obra *Wamrêmé Za'ra – Nossa palavra: Mito e história do povo Xavante* (1998), com autoria de Sereburã et al., que constitui o *corpus* da pesquisa, bem como reflexões a partir da relação entre o eu e o outro considerando a perspectiva da alteridade. Buscou-se identificar aspectos da cultura indígena brasileira, ressaltando a ancestralidade e a memória cultural como elementos essenciais na perpetuação dessa cultura, incidindo sobre a construção

---

[i] Este trabalho é fruto de um estudo mais aprofundado desenvolvido pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/2015-2016), orientado pela Profa. Dra. Janice Cristine Thiél (PUCPR), premiado no XXIV Seminário de Iniciação Científica da PUCPR e já entregue como relatório final vinculado à instituição.
[ii] Mestranda na área de Estudos Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR, Brasil/Paraná. E-mail: alines.pm@hotmail.com

identitária indígena. O desenvolvimento de um novo olhar sobre a cultura nativa proporcionado pelos textos literários de autoria indígena contribui para a edificação de reflexões nos âmbito das áreas literárias, culturais, históricas e antropológicas, visto que promove a ampliação de perspectivas acerca das identidades indígenas brasileiras.

Além da análise e reflexão da obra *corpus* deste estudo, foram lidas e discutidas as seguintes obras de fundamentação teórica: *O sentido dos outros: atualidade da antropologia*, de Augé (1999); *Introdução a uma poética da diversidade*, de Glissant (2005); *A identidade cultural na pós-modernidade*, de Hall (2015); *Memória e sociedade: lembrança de velhos*, de Bosi (1994) e *Memória e identidade*, de Candau (2011), como obras principais para a reflexão acerca dos objetivos propostos neste estudo. Além desses, outros textos se fizeram presentes para maior embasamento teórico, sendo eles: *A oralidade perdida: ensaios de história das práticas letradas*, de Daher (2012*); Literatura e identidade nacional*, de Bernd (2003); *Cultura com aspas e outros ensaios*, de Cunha (2009); *Carteiras de identidade(s) de validade limitada*, de Olinto (2002); *Entre-lugar*, de Hanciau (2010); *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasi*l, de Graúna (2013) e *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*, de Ong (1998).

Os textos mencionados conduziram ao desenvolvimento de reflexões tecidas sobre a concepção de alteridade, características que compõem a cultura indígena brasileira e revelam a importância da voz ancestral; transcendendo perspectivas e elencando novas interpretações, a pesquisa promoveu a desconstrução de estereótipos e visões do senso comum e a percepção da formação da identidade nativa face à memória cultural pela Literatura Indígena Brasileira. Dessa maneira, a partir da metodologia empregada neste estudo e reflexões construídas, este artigo se organiza da seguinte maneira: em um primeiro momento disserta-se sobre a relação entre o eu e o outro e como isso se transpõe para a construção de identidades culturais; na sequência aborda-se sobre a memória como instrumento edificador em uma determinada tradição e, por fim, há a análise da obra *corpus* desta pesquisa, além das considerações finais e referências bibliográficas.

2 EU E O OUTRO NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES CULTURAIS

Considerando a pluralidade do indivíduo construída em cada experiência, seja essa social ou individual, que ele obtém ao longo da vida, é possível afirmar que ao refletir sobre um único sujeito estamos diante de uma gama extremamente elevada de informações e conexões sociais. Augé (1999, p. 15), a partir da percepção sobre alteridade, estabelece a importância do eu e do outro, afirmando que “é somente na e pela vida social, a atualização da relação com o outro, que se pode efetuar a edificação de uma estrutura simbólica igualmente oferecida a todos os membros dessa sociedade”. No que se refere à expressão “estrutura simbólica”, teorizada pelo autor, vincula-se ao termo cultura, uma vez que essa, em um primeiro momento, pode ser caracterizada como uma grande névoa envolvendo os sujeitos, de maneira que eles veem seus horizontes através dela.

Ainda nessa perspectiva, Augé (1999, p. 15) declara que “a vida social, para cada um, passa pela realização e a conjugação dos sistemas que a definem a preexistem a toda relação concreta”; logo, os indivíduos socialmente conectados, estabelecem, por meio da cultura, laços que os unem e, ao mesmo tempo, hibridizam identidades. Assim, o eu necessita da imersão em uma sociedade para poder caracterizar sua individualidade, do mesmo modo como o coletivo precisa abarcar várias identidades para poder tornar-se único.

Cunha (2009), ao dissertar sobre cultura e a importância dela para a construção de sociedades, afirma a complexidade desse termo. A autora postula que, ao longo dos séculos, há uma batalha entre “cultura em si” e “cultura para si”, expressões destinadas a povos não conhecidos e que, por diversas vezes, não tiveram sua cultura reconhecida, uma vez que, aos olhos daquele que desconhece, as crenças merecedoras de estímulos e práticas deveriam vir de fora, de sociedades maiores. Glissant (2005) discute certa dicotomia de conceitos ao teorizar sobre cultura. A fim de compreendê-la melhor, o estudioso apresenta as culturas atávicas e compósitas, esclarecendo que a primeira estaria vinculada à noção de uma filiação, princípio de uma Gênese, desenvolvendo-se, a partir desse pensamento, os mitos fundadores. O autor afirma que tais mitos edificam-se com o intuito de fazer com que, a partir da determinação de território, determinada cultura se enraizasse, emergindo o sentimento de Gênese por meio de uma filiação legítima; dessa maneira, os mitos fundadores têm como objetivo à legitimação da

comunidade. A cultura compósita, por sua vez, aponta o outro como referência, assim, apresenta-se um sistema histórico diferente das culturas atávicas, uma vez que há o reconhecimento das múltiplas verdades a partir do outro. Glissant (2005), a partir dessa visão, adverte que ambas as culturas apresentadas vivem em conjunto e, portanto, não é correto estabelecer primazia sobre uma. Ao contrário, "em nossos dias temos que conciliar a escrita do mito e a escrita do conto, a memória da Gênese e a pré-ciência da Relação, e essa é uma tarefa difícil. Mas que outra poderia ser mais bela?" (GLISSANT, 2005, p. 76).

Ao refletir sobre identidades culturais, Hall (2015) particulariza a identidade nacional, apresentando a concepção de nação não apenas como uma entidade política, mas um sistema de representação cultural, afirmando que "as pessoas não são apenas cidadãos legais de uma nação; elas participam da ideia da nação tal como representada em sua cultura nacional" (HALL, 2015, p. 30). Dessa maneira, segundo o autor, as culturas nacionais são compostas, além de instituições culturais, por símbolos e representações, fazendo com que, ao estabelecer sentidos para a nação, construam-se identidades. A partir dessa perspectiva, é possível estabelecer a concepção de identidades individuais e identidades coletivas (ou identidades partilhadas), defendidas por Augé (1999), visto que a primeira reflete o indivíduo em sua singularidade, como único em seu meio social, e a última apresenta o indivíduo como ser atuante em determinada sociedade, contribuindo, a partir de sua individualidade, para a construção de uma identidade comum, o que permite o desenvolvimento cultural.

3 ENTRE O SABER E O SER

Tendo em vista o sujeito como ser hibridizado culturalmente a partir de suas experiências com o outro, é possível afirmar que o desenvolvimento da pluralidade do indivíduo transcende não somente o espaço físico em que ele está inserido, mas também aspectos temporais. Nessa perspectiva, pode-se refletir sobre a cultura indígena brasileira, uma vez que, atrelados à oralidade há movimentos memorialísticos que recuperam situações já vivenciadas, contribuindo para a perpetuação cultural desses povos. Assim, a partir da memória cultural, compartilhada entre anciões e jovens, desenvolve-se vínculo identitário nessa sociedade, fortificando-se, portanto, a tradição das comunidades nativas.

Candau (2011, p. 121), ao elencar considerações acerca da relação entre memória e tradição, afirma que "para viver e não apenas sobreviver, para ser transmitida e [...] recebida pelas consciências individuais 'em inter-relação, em conexão de papéis, [...]', essa combinação deve estar de acordo com o presente de onde obtém sua significação"; desse modo, segundo o autor, a tradição surge como uma consequência da atualização do passado no presente.

Ao estabelecer perspectiva acerca da edificação e consolidação da memória, refletindo sobre a maneira como o recurso memorialístico se faz presente para as pessoas mais velhas, Bosi (1994) destaca estudos de Henri Bergson na área da psicologia da memória. Com base na posição de Bergson, a autora disserta sobre ação e representação, diferenciando imagem-cérebro-ação e imagem-cérebro-representação, sendo a primeira vinculada ao esquema motor do indivíduo, e a última como movimento de percepção que ele desenvolve: "apesar da diferença entre o processo que leva à ação e o processo que leva a percepção, um e outro dependem, fundamentalmente, de um esquema corporal que vive sempre no momento atual, imediato" (BOSI, 1994, p. 44). Assim, é necessário observar perspectiva no que se refere às lembranças, movimento abstrato que permeia a memória do ser, uma vez que as representações construídas no indivíduo advêm da relação entre percepções e lembranças.

Considerando o ato de "lembrar-se", pode-se relacioná-lo às culturas indígenas brasileiras, visto que as lembranças que permeiam as tribos são elementos que contribuem para a perpetuação da tradição dessas sociedades. Desse modo, a ancestralidade representa, por sua vez, a ligação dos suspiros do presente com os ensinamentos desenvolvidos no passado; assim, ao remeter à fala das pessoas mais velhas da tribo, a literatura permite a transmissão de crenças e conhecimentos transpostos por gerações. Bosi (1994, p. 46) afirma:

> A memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo "atual" das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, 'desloca' estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora.

Ainda considerando os estudos de Bergson, Bosi (1994) admite dois tipos de memórias: a memória-hábito e a lembrança pura. A primeira pode ser associada à noção de imagem-cérebro-ação, relacionada a esquemas de comportamento e mecanismos motores, refletindo certo adestramento cultural que o indivíduo recebe ao longo de sua vida; a lembrança pura, por

sua vez, pode ser vinculada à imagem-cérebro-representação, uma vez que não admite aspectos de caráter mecânico, mas evocativo, ligada às zonas profundas do psiquismo, esse denominado por Bergson como inconsciente.

No que se refere à evocação de lembranças face ao acesso ao passado, Bosi (1994) postula que esse processo pode ser considerado, também, como uma experiência de releitura. Assim, tendo em vista o ancião indígena e determinada situação que ele já vivenciou, é possível afirmar que o encontro que o ancião faz com sua memória apresenta fragmentos da sua vivência, emergindo o sentimento associado à experiência delineada no passado. Nesse movimento de releitura da situação, o sujeito busca sentir as mesmas emoções já vivenciadas, porém, há aspectos que diferem nesse anseio, visto que nesse segundo momento há a atenção para a formulação de conhecimentos advindos da experiência, o emergir de novas interpretações sobre aquilo vivenciado no passado, a fim de poder transmitir tal visão àqueles que não estiveram presentes na ação experimentada. Assim, “tudo se passa como se o objeto fosse visto sob um ângulo diferente e iluminado de outra forma: [...] embora reconhecendo-as [as partes da memória], não podemos dizer que elas tenham permanecido o que eram antes” (BERGSON, 1896 apud BOSI, 1994, p. 57). Sendo assim, o ancião, nesse caso, não revive a experiência, mas a refaz.

4 A PALAVRA XAVANTE

Considerando que “uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito” (BOSI, 1994, p. 81), há destaque para a obra *Wamrêmé Za’ra – Nossa palavra: Mito e história do povo Xavante*, com a autoria de Sereburã et al. (1998), texto que reúne as experiências de cinco anciões: Sereñimirãmi, Hipru, Rupawê, Sereburã e Serezabdi, da aldeia Etêñiritipa, conhecida como Pimentel Barbosa, localizada no estado do Mato Grosso. A história desse livro, segundo as primeiras páginas do mesmo, é o resultado de um trabalho desenvolvido pela equipe do Núcleo de Cultura Indígena, articulado por doze anos, em que houve, além do trabalho de gravação das palavras dos mais velhos da tribo, a preocupação com a tradução dos discursos: “transportar a riqueza das narrativas, prender no papel as histórias, é tarefa muito

difícil! Elas são leves demais, são grandes demais para caber nas palavras que os *warazu* [povo branco] inventaram" (FLÓRIA & PAPPIANI, 1998 apud SEREBURÃ, 1998, p. 12-13).

Assim, nas primeiras páginas da obra, é possível notar o anseio pelo conhecimento ancestral, visto que Sereburã et al. são os últimos herdeiros de uma tradição transmitida no *Hö*, lugar da cerimônia de passagem da adolescência para a vida adulta que meninos vivenciam na tribo, em um tempo de liberdade. Dessa maneira, esses anciões buscam manter vivo o pensamento e a sabedoria dos avós do povo Xavante, nomeados de wahirada, os quais participaram de conflitos e guerras. Tendo isso em vista, vislumbra-se que a sabedoria ancestral afirma a identidade dos povos indígenas, em especial do povo Xavante, corroborando a perspectiva de Bosi (1994, p. 82):

> Ele [ancião], nas tribos antigas, tem um lugar de honra como guardião do tesouro espiritual da comunidade, a tradição. (...) O vínculo com outra época, a consciência de ter suportado, compreendido muita coisa, traz para o ancião alegria e uma ocasião de mostrar sua competência. Sua vida ganha uma finalidade se encontrar ouvidos atentos, ressonância.

A obra de Sereburã et al. (1998) reúne, a cada capítulo, histórias que marcam a tradição Xavante como, por exemplo, a história do tempo da escuridão, história do céu, *Wapté* e a estrela, história dos criadores, bem como a história da água grande e a história do povo que não se deixa ver. Em certo momento, Sereburã et al. (1998) apresentam a história do fogo, narrando que o conhecimento desse elemento se delineou a partir da caçada empreendida por dois homens, cunhados, em busca de filhotes de arara-vermelha. Ao encontrar um ninho, um dos rapazes, maravilhado com os pássaros, mentiu para o outro que lá havia apenas ovos, que os filhotes ainda estavam para nascer; irritado com a mentira, *Iza'õmo* deixou *Ai'ãre* para trás, pendurado em uma árvore, e retornou para a aldeia. Transcorridos alguns dias, o avô de *Ai'ãre*, preocupado com o desaparecimento do neto, decide ir em busca do menino e, ao encontrá-lo, resgata-o da árvore, leva-o para sua casa, alimenta-o e cuida para que o garoto recupere a vitalidade. *Ai'ãre* descobre que seu avô possui o conhecimento do fogo, porém o ancestral pede para que o menino não conte a nenhuma outra pessoa sobre tal sabedoria, alegando que não teria dó de ninguém se o segredo fosse revelado. "Naquele tempo o povo *A'uwê* [maneira pela qual o povo Xavante se autodenomina] não conhecia o fogo. Só comia coró e pau podre. E dormia na escuridão" (SEREBURÃ et al. 1998, p. 57). Ao retornar para sua casa, o rapaz, ao contrário do que seu

avô lhe pediu, “conta toda a história. E conta onde está o fogo, escondido no pé de jatobá” (SEREBURÃ et al., 1998, p. 59). Os membros da aldeia decidem buscar o fogo e trazer para o Warã, centro da aldeia onde acontecem todas as reuniões e cerimônias; os meninos que têm a chance de segurar um pedaço de lenha em brasa começaram a passá-la no corpo para se enfeitar, transformando-se, segundo Sereburã et al. (1998), em passarinhos. “Foi assim que surgiu o fogo. Foram assim que os meninos viraram passarinhos. Foi assim que os *A’uwê* viraram animais. Nós que sobramos, somos humanos. Agora, todas as casas ficam iluminadas à noite” (SEREBURÃ et al., 1998, p. 60).

Partindo da perspectiva de que “os ancestrais não deixaram papéis para nós. Temos a história na memória. Só na memória. E mesmo assim, com a palavra, mantemos nossa história viva” (SEREBURÃ et al., 1998, p. 98), os anciões, autores da obra, apresentam os primeiros contatos delineados entre a tribo Xavante e o povo branco, a partir do capítulo intitulado *Os warazu entram na aldeia*. Desse modo, apresentam-se situações como: o avião que sobrevoou a aldeia, descrito como “quando vimos o avião pela primeira vez, as crianças ficaram com medo e se esconderam no meio do capim, se enfiando” (SEREBURÃ et al., 1998, p. 149); a mulher que foi viver com o homem branco; o contato, conflito e aproximação desenvolvidos entre o povo Xavante e o povo branco; a fixação de limites territoriais, a partir da postura em que “as novas gerações sabem muito bem que é esse povo, o warazu. Devem observar o que vai acontecendo. Devem estar atentos” (SEREBURÃ, et al., 1998, p. 147); e a preservação do espaço físico onde se estabelece o povo *A’uwê*, uma vez que “este espaço, este território, é fundamental para continuarmos nossa Tradição. O Território e a Tradição têm que ser respeitados. A Tradição deve permanecer. Ela vem antes de nós e deve seguir em frente” (SEREBURÃ, et al., 1998, p. 153).

A partir das narrativas tecidas, e registradas, dos anciões Xavantes, é possível perceber que a memória ancestral, compartilhada a partir da oralidade, se expressa como patrimônio de um povo, algo que conecta os indivíduos para além dos traços da temporalidade, fazendo com que o sujeito possa rever seu passado para além de si mesmo, considerando as raízes ancestrais de sua tribo, e ansiar pelo futuro tendo a certeza de que, em algum momento, será lembrado pelas próximas gerações de sua comunidade. Assim, Flória & Pappiani (1998 apud SEREBURÃ, 1998, p. 10) afirmam que “quando um velho Xavante conta uma história, ele se

transforma. [...] Ele cria gestos, sons, expressões, movimentos. [...] Revive, a cada história, o tempo da Criação. Traz para o presente os ancestrais mágicos que criaram todas as coisas".

Em um dos relatos finais da obra estudada, capítulo intitulado *É assim*, os anciões explicam como se deu os primeiros passos dos Xavantes, assim como o contato com o povo branco, o ônus que tal contato trouxe (o fumo e doenças como a gripe, tosse, pneumonia) e porque sua Tradição deve ser mantida. Assim, delineia-se o trecho:

> É assim que nós vivemos. Nós que estamos nesta aldeia, agora. Aqui nós vamos viver sempre. É aqui, [...] que nós vamos morrer. [...] Não sabemos como vamos viver daqui para a frente. O warazu está em volta. Para todo lado que vamos, encontramos arame farpado. Está tudo cercado. Até o rio das Mortes está sendo cercado. [...] É assim que eu estou falando. Vocês, meus netos, têm que tomar cuidado. Têm que cuidar de todo esse ensinamento. (SEREBURÃ, et al., 1998, p. 165).

Tendo isso em vista, é possível afirmar que o ancião, ao tomar a postura de guardião dos conhecimentos ancestrais, transmite-os para a aldeia recorrendo sempre às suas lembranças, permitindo a construção da memória cultura do povo indígena e a perpetuação das suas tradições. É necessário pontuar, também, o quão perceptível é, durante a obra analisada, o sentimento de respeito e zelo que se é transmitido tanto para a palavra ancentral como para o portador dessa palavra, o ancião. Tal aspecto é extremamente interessante visto que faz com que haja sentimento cada vez maior de cumplicidade entre os nativos, isso transpõe-se também para a hibridização dos sujeitos em meio a tribo, uma vez que, ao escutar o ancião, o índio mais novo, plurifica seu eu mediante àquelas palavras, ele sabe que antes dele muito se houve e, a partir dessa concepção, pode-se inferir que vários aspectos que estão presentes no nativos jovem vêm se delineando desde muito antes do nascimento desse. Isso se afirma no trecho: "É assim! É assim que nós vamos continuar vivendo. Eu sou velho e enquanto viver vou seguir transmitindo a Tradição. [...] Vamos continuar essa Tradição. Sempre. " (SEREBURÃ, et al., 1998, p. 165).

É válido ressaltar também que, ao final dessa obra, há um breve panorama histórico sobre a tribo Xavante. Tais informações datam desde os séculos XVI e XVII, período em que as bandeiras apresadoras de índios percorreram regiões de Goiás, até as décadas de 1980 e 1990, quando houve a criação da Associação dos Xavantes de Pimentel Barbosa, implementação de

projeto de educação bilíngue, assim como a realização do Projeto Xavante – 50 Anos de Contato.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a Literatura Indígena Brasileira e elementos que permeiam a cultura nativa, é possível estabelecer considerações acerca da ancestralidade e memória cultural, elementos vivos na tradição nativa. Ao narrar um fato, pontuando os conhecimentos tecidos a partir dele, o ancião transmite a sua tribo experiências vivenciadas não somente por ele, mas por aqueles que um dia fizeram tais relatos; tal situação revela grande apelo às gerações, uma vez que, a partir do tempo presente, há conexões com o passado, próximo e remoto, assim como a busca pelo futuro e a perpetuação do conhecimento, portanto, da tradição compartilhada por esses povos.

A partir da fundamentação teórica a respeito de conceitos como alteridade, compreensão da relação entre o eu e o outro, a pluralidade do eu e o hibridismo cultural, apresentados por Augé (1999), Glissant (2005) e Hall (2015), foi possível ampliar conhecimentos, desenvolvendo perspectivas não somente sobre a construção das identidades, mas também sobre concepções culturais e sobre a maneira como o sujeito, considerando sua identidade coletiva, se relaciona com o meio social e com a tradição nas culturas indígenas brasileiras. Além disso, é necessário ressaltar a relevância da leitura das obras de Bosi (1994) e Candau (2011), uma vez que, a partir dessas, edificou-se perspectivas sobre memória cultural, ancestralidade e a importância da lembrança; concepções, além das apresentadas no âmbito da alteridade e das construções identitárias, relacionadas à análise da obra *Wamrêmé Za'ra – Nossa palavra: Mito e história do povo Xavante* (1998), de Sereburã et al., fazem com que haja a compreensão da importância do conhecimento ancestral na construção da identidade do indígena frente à memória cultural registrada pela Literatura Indígena Brasileira.

Desse modo, considerando a cultura indígena brasileira, é possível afirmar o quão importante a literatura se faz para esses povos, uma vez que é, não somente, mas também, a partir das páginas literárias que há o registro de sua visão de mundo pelas narrativas na mais profunda imersão cultural. As reflexões apresentadas demonstram que essa pesquisa levou à

busca pela compreensão da alteridade, da ancestralidade e da memória cultural na tradição literária indígena. A obra de Sereburã et al. (1998) revela a importância da sabedoria ancestral para a identidade Xavante, caracterizando o conhecimento da tribo como patrimônio. Sua leitura, à luz de pesquisas teóricas, nos leva ao aprendizado sobre a identidade indígena brasileira e sua interpretação pela Literatura.

Sereburã et al. (1998), ao transmitirem seus conhecimentos para essa obra, fazem com que seus ensinamentos, assim como aqueles que foram passados a eles, busquem a perpetuação não somente na oralidade, maneira como se mantém viva a memória ancestral, mas também no universo literário. Assim, além do povo Xavante, sujeitos não-índios podem ter acesso às visões ancestrais dessa comunidade. Tendo isso em vista, é possível construir novas perspectivas acerca da cultura nativa, desmistificar estereótipos e interpretações equivocadas, além de fazer com que se lance novo olhar a essas culturas, (re)conhecendo, em especial, a importância da memória cultural para a construção das identidades indígenas brasileiras, bem como a relevância que a Literatura possui para as tribos nativas.

Desse modo, ao se dispor a compreender novas culturas, em particular a cultura indígena brasileira, o pesquisador transpõe horizontes, conhecendo mais sobre si próprio perante as concepções apreendidas do outro. Por fim, é válido ressaltar, também, que esta pesquisa não representa um estudo finalizado, mas sim considerações que possibilitam ir além, a fim de buscar compreender outros elementos relacionados à complexidade das identidades nativas no multifacetado universo literário indígena brasileiro.

REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. *O sentido dos outros:* atualidade da antropologia. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

BERND, Zilá. *Literatura e identidade nacional.* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CANDAU, Joël. *Memória e identidade.* São Paulo: Contexto, 2011.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Cultura com aspas e outras ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

DAHER, Andrea. *A oralidade perdida:* ensaios de história das práticas letradas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

GLISSANT, Édouard. *Introdução a uma poética da diversidade.* Juiz de Fora: Editora UFJP, 2005.

GRAÚNA, Graça. *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

HALL, Stuart; tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HANCIAU, Nubia Jacques. Entre-lugar. In: FIGUEIREDO, Eurídice (Org.) *Conceitos de Literatura e Cultura*. Niterói: Editora UFF; Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

OLINTO, Heidrun Krieger. Carteiras de identidade(s) de validade limitada. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita e BASTOS, Liliana Cabral (Org.) *Identidades*: recortes multi e interdisciplinares. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

ONG, Walter J. *Oralidade e cultura escrita:* a tecnologização da palavra. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

SEREBURÃ et al. *Wamrêmé Za'ra – Nossa palavra:* Mito e história do povo Xavante. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 1998.

LITERATURA INFANTIL E MATEMÁTICA: A CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS DE SERIAÇÃO E ORDENAÇÃO A PARTIR DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Aline Vieira da Cunha[i] (IFSUL)
Rafael Montoito[ii] (IFSUL)

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é parte do projeto de pesquisa desenvolvido no Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia intitulado "Literatura Infantil e Matemática: a Construção do Conceito de Número a partir da Contação de Histórias". Ainda em sua fase inicial, tem como objetivo analisar se a contação de histórias pode contribuir para que as crianças construam o conceito de número. Neste artigo, será abordado apenas os conceitos de seriação e ordenação.

A busca por proporcionar espaços e estratégias de aprendizagens que sejam relevantes para o aluno é um desafio, principalmente quando se refere à área da Matemática pois, ainda que vivenciada constantemente, muitos professores têm demonstrado dificuldade em transformar estas vivências do cotidiano em conhecimentos sistematizados. Essa dicotomia entre o saber adquirido e a formalização do conhecimento pode ser observada, também, na grande maioria dos materiais pedagógicos, nos quais os conhecimentos matemáticos já vêm formalizados e desprendidos da realidade, desconsiderando completamente os processos de construção do conhecimento.

Neste sentido, a Literatura Infantil é uma grande aliada dos professores, pois sabe-se que, embora esta tenha tido sua origem em motivos pedagógicos, é, para a criança, uma importante ferramenta para a compreensão do real, pois permite estabelecer relações entre a ficção e realidade. Este argumento é defendido por Zilberman, que diz que:

> a fantasia é um importante subsídio para compreensão de mundo por parte da criança: ela ocupa as lacunas que o indivíduo necessariamente tem durante a infância, devido ao seu

---

[i] Aluna do Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Pelotas/RS, Brasil, e-mail: alinevieiradacunha@yahoo.com.br.
[ii] Doutor em Educação para a Ciência (UNESP – Bauru), professor do Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Pelotas/RS, Brasil, e-mail: xmontoito@gmail.com.

> desconhecimento do real; e ajuda-o a ordenar suas novas experiências, frequentemente fornecidas pelos próprios livros (ZILBERMAN, 2003, p. 49).

A Literatura exerce, ainda, um papel importante na significação inicial, mobilizando o aluno para o conhecimento, o que, segundo Vasconcelos (1992), é fundamental para o processo de aprendizagem.

Além disso, ao se integrar Literatura e Matemática, conforme afirma Smole (1997), as crianças exploram, ao mesmo tempo, a Matemática e a história, o que permite trazer as ideias matemáticas para sua vida: um dos resultados disso é uma maior compreensão de sua realidade e um uso real e social da Matemática.

Assim, a influência da Literatura na aprendizagem matemática como foco de pesquisa possibilita a produção de informações e conhecimentos que permitem a reflexão e a transformação de práticas e ações do cotidiano escolar, tanto no fazer do professor quanto na elaboração do conhecimento pelo aluno. O presente trabalho pretende discutir a construção significativa do conceito de número através da literatura infantil, de modo a poder instrumentalizar os professores para desenvolverem suas práticas de modo mais significativo e para poderem explorar melhor o potencial da Literatura no ensino da Matemática.

Para tal, primeiramente serão discutidas as possíveis conexões entre a Literatura Infantil e a Matemática. Em seguida serão abordados alguns aspectos fundamentais para a construção do número pela criança (mais especificamente o conceito de seriação e ordenação) e, por fim, será apresentada uma análise (com olhar matemático) do livro “Quem vai ficar com o pêssego?” e suas contribuições no desenvolvimento dos conceitos acima mencionados.

2 LITERATURA INFANTIL E MATEMÁTICA, EXISTE CONEXÃO?

O ensino da Matemática, principalmente nas séries iniciais, vem se reformulando e, aos poucos, vem mudando a tão tradicional aula de matemática, na qual os professores se mantinham arraigados ao uso das mesmas atividades estanques, estéreis, já sistematizadas e que abriam pouco espaço à participação do aluno.

Vasconcelos (1992, p. 2) destaca que “o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido, re-elaborado, pelo aluno, para se constituir em conhecimento dele”. Ressalta ainda que, para que haja aprendizagem, é necessário, inicialmente, mobilizar o aluno

para o conhecimento, ou seja, seu interesse precisa ser provocado. Em suas palavras, "é necessário todo um esforço para dar significação inicial, para que o sujeito leve em conta o objeto como um desafio. Trata-se de estabelecer um primeiro nível de significação, em que o sujeito chegue a elaborar as primeiras representações mentais do objeto a ser conhecido" (VASCONCELOS, 1992, p. 03).

Neste sentido, a Literatura pode desempenhar papel fundamental na significação inicial, pois conforme afirmam Campos e Montoito (2010), a literatura desperta o interesse dos alunos, cria expectativas, envolvendo-os emocionalmente com a narrativa e permitindo-lhes viver a jogo ficcional, possibilitando, assim, uma aproximação mais harmoniosa e significativa do aluno com o conteúdo a ser desenvolvido. Opinião semelhante tem Farias, que afirma que

> quando lemos ou ouvimos uma história, somos capturados por sintonias de tensão e de espanto diante do desconhecido, porque elas propiciam a oportunidade de ultrapassar as fronteiras do mundo pessoal através de uma incursão imaginária desencadeada por esse processo de acionamento cognitivo (FARIAS, 2006, p. 89).

Desta forma, a Literatura, além de mobilizar o aluno para o conhecimento, desperta nele a imaginação e a afetividade, aspectos importantes não apenas para a compreensão de mundo e para elaboração de conceitos sobre o objeto a ser conhecido, mas também para a construção do pensamento científico, uma vez que o ser tem, em si, de maneira indissociável, a razão e a sensibilidade. Assim, a Literatura constitui-se num importante artefato cultural que permite a apropriação e a significação do universo cultural ao qual está inserida e, ao interagir com o universo literário, a criança vivencia situações que, de outra forma, não seriam possíveis. A partir destas, constrói (ou reconstrói) seus próprios conceitos.

Campos e Montoito (2010, p. 165) destacam, também, a importância da imaginação no ensino da Matemática, pois "em muitas passagens da História da Matemática, é inegável o uso da imaginação para a tomada de decisões, investigações de teoremas e resolução de problemas. Parece-nos adequado, também por isso, favorecer ao máximo a imaginação dos alunos". A imaginação não está dissociada da História das Ciências, mas é permanentemente posta de lado nas aulas de muitas disciplinas.

Tradicionalmente banida das aulas de Matemática, a Literatura deve ser vista, na verdade, como parte fundamental no processo de aprendizagem matemática, pois ao escolher

um livro ou história que sustente o que deve ser ensinado, o professor valoriza a imaginação do estudante, que "desenvolverá um papel importante na construção das ideias à medida que a leitura avança, o professor, utilizando-se das ideias do autor que estará sendo trabalhado, tentará tirar o aluno da postura de passividade, tão característico do ensino receptivo" (CAMPOS e MONTOITO, 2010, p. 165).

Além disso, a Literatura é, também, para a criança, um meio de acesso ao real, que permite um alargamento do seu domínio linguístico, fundamental para sua compreensão e significação de mundo. Como afirma Amarilha (2013, p.17), as histórias "ampliam seu universo de ideias e conhecimentos, e favorecem o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da observação, da memória, da reflexão e da capacidade de atenção dos estudantes."

Todas estas habilidades são fundamentais para qualquer aprendizagem, sendo o domínio linguístico imprescindível neste processo pois, de acordo com Bannell (2016), a linguagem não é só uma ferramenta que auxilia a criança a pensar, ela é constitutiva do próprio pensamento.

No estudo realizado por Souza e Oliveira (2010), as autoras apontam que uma prática que articule a Literatura e a Matemática possibilita que se estabeleçam as relações entre a língua materna e a linguagem matemática, o que, segundo elas, contribui para a formação de alunos leitores, capazes de fazer uso social da leitura e da linguagem e conceitos matemáticos.
Destacam, ainda, que estas práticas permitem alunos mais ativos, participativos e envolvidos com seu processo de descoberta, porém exigem professores mais flexíveis, capazes de gerir situações de aprendizagem inesperadas e de interação entre aluno-aluno, aluno-conteúdo e aluno-professor de modo a torná-las mais fecundas. Outro ponto interessante ressaltado pelas autoras é a necessidade de o professor investigar o que o aluno pensa a respeito de determinado conteúdo, de modo a compreender as estratégias que ele usa para realizar uma atividade e, assim, poder intervir de forma adequada, possibilitando um avanço na aprendizagem do aluno.

Roedel (2016) traz ainda as ideias de Nacarato (2009), que destaca a importância da utilização da literatura nas aulas de matemática, pois abrem espaço para a comunicação, despertando o interesse dos alunos, modificando a tão característica aula de Matemática marcada pelo silêncio e pela execução de exercícios mecânicos; estes pontos também são defendidos por Montoito (2007, 2013, 2016) que, em diferentes trabalhos, tem abordado as inter-relações existentes entre Matemática e Literatura tanto com vias a elaborar atividades

didáticas quanto para uma possível sistematização que sirva para discussões acerca destas inter-relações.

Este tipo de prática, onde o aluno tem a possibilidade de comunicar o que pensa e explicar seu raciocínio, é bastante natural quando, ao ouvir uma história, inquere-se a criança sobre o que aconteceu ou está por vir. Este diálogo entre professor e aluno, na retomada do que ouviram ou na tentativa de prever o que vai acontecer, é fundamental para a resolução de um problema matemático, pois possibilita que o aluno reflita sobre suas hipóteses e, por vezes, as reformule, chegando a um conhecimento mais elaborado. Por isso, esta ideia de formar hipóteses, analisá-las e falar sobre elas não deve ficar restrita às atividades de contação de histórias, mas também permear os momentos de ensino de Matemática; em ambos os casos há um "instinto de previsibilidade" que o aluno precisa desenvolver e que, se para a contação de histórias é importante porque ele tentará antecipar o que irá acontecer na trama, também é relevante para a Matemática, uma vez que ele precisará pensar a atividade muito além das informações dadas.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998):

> fazer matemática é expor ideias próprias, escutar as dos outros, formular e comunicar procedimentos de resolução de problemas, confrontar, argumentar e procurar validar seu ponto de vista, antecipar resultados de experiências não realizadas, aceitar erros, buscar dados que faltam para resolver problemas, entre outras coisas. Dessa forma as crianças poderão tomar decisões, agindo como produtoras de conhecimentos e não apenas executoras de instruções. Portanto, o trabalho com matemática pode contribuir para a formação de cidadãos autônomos, capazes de pensar por conta própria, sabendo resolver problemas (BRASIL, 1998, p. 207).

Smole e Diniz (2001) afirmam que, para ler um texto matemático, compreender a situação problema que ali se apresenta e ser capaz de traçar estratégias para resolvê-lo, o aluno necessita, para além do domínio dos conhecimentos matemáticos, ser capaz de mobilizar seu conhecimento linguístico, seu conhecimento textual e seu conhecimento de mundo. Conhecimentos estes que, como visto, são amplamente mobilizados e alargados conforme a criança vai se apropriando do universo literário.

No entanto, é preciso ter cuidado na escolha dos livros, quando se pretende trabalhar com Literatura e Matemática, para que esta conexão faça sentido e mantenha seu objetivo. A questão de integrar estas partes com fins educativos não é tão fácil quanto pode parecer, pois

não se resume apenas a "escolher um livro" e "inventar atividades". Arnold (2016) destaca que os aspectos literários que permitem a interpretação, a imaginação e todo jogo ficcional precisam ser preservados. Contudo, contrariando seu ponto de vista, o que se vê é que muitas vezes os aspectos didáticos, pedagógicos e moralizantes se destacam em detrimento dos literários. Arnold (2016) traz, ainda, a perspectiva de Coelho (2015), na qual o livro de literatura infantil pertence a duas áreas: a pedagógica e a arte literária, o que faz com que todo livro tenha a intenção de divertir e ensinar e que nenhum extremo é desejável.

A pesquisadora ressalta, ainda sob a perspectiva de Coelho (2015), que não há necessidade de deixar de utilizar textos literários para trabalhar conteúdos escolares, pois

> ensinar e divertir são dimensões sempre presentes nas obras, mas sim, que precisamos buscar obras que, mesmo trabalhando conteúdos escolares, sejam estética, linguística e artisticamente ricas, ampliando o repertório cultural de nossos alunos. Quer dizer, não é por ter o livro uma intencionalidade pedagógica ou de transmissão de valores que perde seu caráter literário (ARNOLD, 2016, p. 32).

Deste modo, segundo Arnold (2016), o equilíbrio entre o ensinar e o divertir, o didático e o artístico deve ser o principal critério na hora de escolher livros de Literatura Infantil para trabalhar na escola. Neste sentido, a autora destaca, em sua pesquisa, os livros da coleção Tan Tan (Editora Callis), pois estes apresentam os conceitos matemáticos através de histórias, cuidadosamente desenvolvidas, que preservam tanto o aspecto pedagógico, quanto o literário.

Assim, este foi um dos critérios para a escolha do livro "Quem Vai Ficar com o Pêssego?", de Yoon Ah-Hae e Yang Hye-Won, o qual utilizamos neste artigo com o objetivo de trabalhar noções de seriação e ordenação, através de questionamentos que permitam a criança testar suas hipóteses e reformulá-las constantemente.

2.1 Por que trabalhar conceitos de seriação e ordenação?

Sabe-se que, desde muito cedo, a criança está exposta aos números, assim como às letras. E embora se tenha um grande número de pesquisas sobre como as crianças compreendem o Sistema de Escrita Alfabética, o mesmo não acontece sobre como a criança compreende o conceito de número e qual o papel da escola neste processo.

As teorias de Piaget representaram um grande avanço na compreensão de como a criança aprende, no entanto, alguns equívocos foram cometidos ao tentarem transpor tais teorias para a sala de aula. Algumas vezes, equivocadamente, os testes foram transformados em atividades didáticas. Hoje em dia, muitas pesquisas, buscam além de compreender melhor esses processos, instrumentalizar o professor para propor atividades que promovam a aprendizagem das crianças neste sentido.

Para que a criança construa o conceito de número, é preciso que esta vivencie muitas situações de aprendizagem em que necessite estabelecer inúmeras relações, pois de acordo com Kamii (2007), é na interação com o meio que a criança vai desenvolver a capacidade de estabelecer relações e comparar objetos das mais diferentes formas. E é na coordenação destas relações que criou, que irá progredir na construção do conhecimento lógico-matemático.

Segundo Nogueira (2011), a criança só consolida o conceito de número quando é capaz de coordenar várias ações sobre os objetos, tais como: classificação, seriação, ordenação, correspondência biunívoca, sequenciação, inclusão hierárquica, conservação, entre outras. Porém, neste texto, iremos nos ater apenas às noções de seriação e ordenação, que são foco deste estudo, pois o livro escolhido para análise, o qual é explicitado mais adiante, aborda especificamente estes conceitos.

Nosso sistema de numeração é baseado em operações de seriação, em que sua sequência é estabelecida seguindo uma ordenação de acordo com um critério. Neste sentido, para que a criança seja capaz de contar objetos com exatidão, ela precisa desenvolver ações de seriação e ordenação.

É muito comum, ao se observar uma criança contando um conjunto de objetos e recitando a sequência de números, que esta, pule alguns elementos ou conte algum mais de uma vez. Isto acontece porque ela ainda não estabeleceu, mentalmente, uma ordem para os objetos, sem a qual não é possível contar com exatidão. Deste modo, a ordenação é uma sequenciação de objetos segundo uma ordem elaborada pela criança ao contar objetos.

Já a seriação acontece, de acordo com Lorenzato (2006), quando a criança é capaz de ordenar uma sequência segundo um critério. Para seriar objetos, são utilizadas relações assimétricas (ascendentes ou descendentes) de acordo com a diferença ordenável de determinada característica. Assim, pode-se seriar uma coleção de objetos, utilizando como

critério o tamanho (ou a espessura, o peso, a idade, dentre outros) e ordená-los de forma ascendente (do menor para o maior) ou descendente (do maior para o menor).

Sendo assim, para ordenar e seriar, a criança, necessariamente, precisa estabelecer relações lógicas entre os objetos, considerando seus atributos, e são essas relações que proporcionam reflexões que permitirão à criança construir o conceito de número.

2.2 Quem Vai Ficar com o Pêssego?

O livro apresenta uma narrativa divertida na qual seis animais (uma girafa, um rinoceronte, um crocodilo, um macaco, um coelho e uma lagarta) encontram um cheiroso e, aparentemente, delicioso pêssego maduro. Todos ficam com água na boca e, a partir daí, começa a disputa para ver quem vai ficar com o pêssego.

Cada animal tem uma ideia diferente e propõe, de acordo com suas características físicas, um critério para vencer a disputa, como: altura, peso, comprimento da orelha, tamanho da boca e comprimento da cauda. E, assim, os animais vão estabelecendo comparações e se ordenando de acordo com o critério sugerido de modo que, para cada ordenação, tem um vencedor. Até que a pequena lagarta mostra que, em todas as organizações, se inverter a ordem, ela é a vencedora em todos os critérios.

Figura 01: Imagem retirada do livro “Quem Vai Ficar com o Pêssego?”

Nesta imagem, o livro apresenta uma seriação, utilizando a ordem do maior ao menor, tendo como critério o tamanho dos animais. Nas páginas seguintes, o livro apresenta outros

critérios, levando a criança a estabelecer relações entre outros atributos dos animais e a reformular sua lógica constantemente.

Vale destacar que, a cada série apresentada, é importante questionar a criança sobre a quantidade de animais presente naquela série, levando-a a perceber que, embora mude a ordem dos animais, a quantidade permanece a mesma (invariância numérica).

Na figura dois, é possível perceber que, para determinar qual é o animal mais pesado, são apresentados conjuntos que permitem comparação lógica do peso dos animais, sem a necessidade de quantificação. Nesta parte do livro, a criança precisa se apoiar no seu senso numérico para resolver a situação apresentada.

Faz-se necessário, neste momento, explorar, também, noções de "mais e menos" e "pesado e leve". Explora-se assim, ao mesmo tempo, a história e a linguagem matemática.

Figura 02: Imagem retirada do livro "Quem Vai Ficar com o Pêssego?"

Após a leitura do livro, é possível desenvolver algumas atividades apoiadas na mesma temática do livro: seriação e ordenação, obedecendo critérios relacionados a atributos físicos. Lembrando que é necessário ofertar para a criança diferentes situações em que ela possa vivenciar a mesma atividade e ir, assim, desenvolvendo sua compreensão acerca daquele conceito.

É possível trabalhar com as imagens dos animais, retomando a história e estabelecendo ordenações de acordo com os critérios descritos no livro. Essa atividade possibilita à criança retomar a história em suas várias etapas (o que nesta faixa etária é fundamental para que a criança se aproprie da história) e atentar para os atributos descritos no livro.

Posteriormente, junto com os alunos, é possível criar critérios de ordenação deles próprios, como: altura, peso, tamanho do pé ou da mão, comprimento do cabelo e outros que possam ser definidos por eles. Essas organizações devem ser registradas para poderem ser utilizadas futuramente, no dia-a-dia da turma.

Para o registro da altura, pode-se utilizar barbantes, o que permite uma comparação mais precisa de tamanhos e facilita ordená-los do maior ao menor ou na ordem inversa. Pode-se aproveitar e apresentar instrumentos de medida, como régua, fita métrica e trena.

Ao trabalhar com o peso dos alunos, é importante trabalhar com o registro numérico, levando-os a refletir qual é o mais pesado. O professor pode, ainda, pedir que os alunos peguem tampinhas correspondentes ao seu peso (20 kg – 20 tampinhas), para que assim possam comparar os conjuntos para estabelecer a ordem. Desta maneira, tal como no livro, as crianças se apoiarão no senso numérico (mais e menos) para resolverem esta situação, não tendo que, necessariamente, quantificar os conjuntos.

Pode-se também, pedir que cada aluno escolha um brinquedo e, dividindo a turma em grupos de no máximo seis integrantes (dependendo da idade dos alunos, os grupos devem ser menores), pedir que criem critérios e organizem seus brinquedos, sempre registrando de forma que possam socializar com os demais posteriormente.

Em todas as atividades as crianças necessitam comparar elementos e estabelecer relações lógicas para seriar o conjunto, obedecendo uma determinada ordem. É importante ofertar situações que necessitem inverter a ordem da série organizada, levando o aluno a refletir sobre sua lógica de ordenação e estabelecer outras relações.

Outro ponto importante é o registro das atividades. Inicialmente, o professor deve organizar esses registros, levando as crianças a perceberem a sua lógica de organização. Esse material deve permitir ao aluno consultá-lo sempre que achar necessário. Porém é importante, também, que as crianças tentem fazer seus próprios registros e depois comuniquem aos demais.

É nesta comunicação que perceberão se é possível compreender seu registro e que outras formas poderiam ter feito para ficar de mais fácil compreensão.

Vale destacar também que, nesta faixa etária, para que as atividades façam sentido para as crianças, precisam ser vivenciais. A criança precisa vivenciar corporalmente e de forma lúdica as atividades.

Estas foram algumas atividades em relação à ordenação e à seriação, mas existem muitas outras possíveis de serem realizadas a partir da leitura deste livro, em relação à quantificação, ao senso numérico, à classificação, às operações e à memória, sem contar as que se referem à linguagem, que não serão descritas aqui, pois não são foco deste trabalho.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este livro, segundo alguns autores, pode ser classificado como paradidático, pois traz uma narrativa claramente voltada para o ensino de um conteúdo; no entanto como pode-se perceber, os aspectos literários são preservados, mantendo sua função de ensinar e divertir.

No que se refere aos conhecimentos matemáticos, o livro permite à criança desenvolver, ainda que de maneira incipiente, algumas aptidões: estabelecer relações entre atributos físicos dos personagens (lembrando que é esta capacidade de relacionar objetos que irá desenvolver o raciocínio lógico-matemático); desenvolver uma lógica de organização de acordo com o critério selecionado, tendo que reformular, constantemente, essa lógica; desenvolver o senso numérico; comparar conjuntos sem necessidade de quantificá-los e progressivamente ir diferenciando o caráter cardinal e ordinal do número ao quantificar conjuntos.

No que se refere à Literatura, pode-se observar que a história traz uma sequência de fatos bem marcados pela ordem em que os animais aparecem, o que permite às crianças retomar esses fatos com facilidade, ordenando-os na sequência lógica em que aparecem, facilitando a compreensão da história. Durante toda a narrativa, são utilizados, intencionalmente, termos comuns à linguagem matemática, tais como: maior, menor, pesado, leve, comprido, mais e menos. Assim, a linguagem matemática vai sendo inserida, de forma natural, ao vocabulário das crianças.

Sendo assim, a conexão entre Literatura e Matemática pode, além de gerar aprendizagens mais fecundas, mobilizar o aluno para o conhecimento e despertar neste a imaginação e o prazer em aprender, incentivando-o a comunicar, dialogar e debater suas descobertas, levando-o a fazer uso social e real tanto da língua materna, quanto da linguagem matemática.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. *Alice que não foi ao país das maravilhas:* educar para ler ficção na escola. São Paulo: Livraria da Física, 2013.

ARNOLD, Denise Soares. *Matemáticas presentes em livros de leitura:* Possibilidades para a Educação Infantil. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) – Instituto de Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BANNELL, Ralph. Ings. et al. *Educação no século XXI***:** cognição, tecnologias e aprendizagens. 1. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:* conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. V.3.

CAMPOS, Raquel Sanzovo Pires; MONTOITO, Rafael. O texto alternativo ao livro didático como proposta interdisciplinar do ensino de ciências e matemática. In: PIROLA, N. A. (org.). *Ensino de ciências e matemática, IV:* temas de investigação. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010. v.4, 157-174.

FARIAS, Carlos Aldemir. *Alfabetos da alma*: histórias da tradição na escola. Porto Alegre: Sulina, 2006.

KAMI, Constance. *A criança e o número:* implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos. 35. ed. Campinas: Papirus, 2007.

LORENZATO, Sergio. *Educação Infantil e percepção matemática.* Campinas. Autores Associados LTDA, 2006.

MONTOITO, Rafael. A didática de Lewis Carroll: ensinando matemática através da literatura In: COLÓQUIO NACIONAL – EPISTEMOLOGIA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 4, 2007, Natal. *Anais...*

MONTOITO, Rafael. *Euclid and His Modern Rivals (1879), de Lewis Carroll: Tradução e Crítica.* 2016. Tese. Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013.

MONTOITO, Rafael. À Procura de Inter-relações entre Literatura e Matemática: Resolvendo e Criando Problemas In: SOUZA, Ana Cláudia Gouveia de; MAIA, Dennys Leite; PONTES, Mércia de Oliveira (Org.) *Leituras e Escritas: Tecendo Saberes em Educação Matemática*. Natal : EDUFRN, 2016, v.1, p. 436-445.

NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. Pesquisas atuais sobre a construção do conceito de número: para além de Piaget? *Educar em Revista*, Curitiba, PR, n. especial 1/2011, p. 109-124, 2011.

ROEDEL, Tatiana. A importância da leitura e da literatura no ensino da matemática. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 20, 2016, Curitiba. *Anais*... Curitiba: XX EBRAPEM, 2016. p. 1-8. Versão impressa. Disponível em: <http://www.ebrapem2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/04/gd1_tatiana_roedel.pdf> Acesso em: jul. 2017.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez (org.). *Ler, escrever e resolver problemas:* habilidades básicas para aprender. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SMOLE, Kátia Stocco; CÂNDIDO, Patrícia Terezinha; STANCANELLI, Renata. *Matemática e literatura infantil.* 2. ed. Belo Horizonte: Lê, 1997.

SOUZA, Ana Paula Gestoso; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato. Articulação entre literatura infantil e matemática: intervenções docentes. *BOLEMA:* boletim de educação matemática, Rio Claro, v.23, n. 37, p. 955-975, dez. 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/2912/291221915006/> Acesso em: jul. 2017.

VASCONCELLOS, Celso Santos. Metodologia dialética em sala de aula. *Rev Educ AEC*, Brasília, v. 21, n. 83, p. 28-55, abr. 1992.

YOOH, Ah-Hae. *Quem vai ficar com o pêssego?.* 2. ed. São Paulo: Callis, 2010.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola.* São Paulo: Global, 2003.

NARRADORES DE JAVÉ: UMA ANÁLISE DA LÍNGUA COMO INTERPRETANTE DA SOCIEDADE

Aline Wieczikovski Rocha[i] (UPF)
Catiúcia Carniel Gomes[ii] (UPF)

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo queremos descrever, do ponto de vista das concepções teóricas enunciativas de Émile Benveniste, o modo como, pela língua, os sujeitos se representam em sociedade e como interpretam essa mesma sociedade. Partimos, assim, do pressuposto de que as situações de uso da língua produzem formas específicas que possibilitam a cada indivíduo incluir-se em sua sociedade.

Nessa perspectiva, escolhemos o filme **Narradores de Javé**, dirigido por Eliane Café, para compor o *corpus* do estudo da língua na condição de interpretante da sociedade, mobilizando os pressupostos teóricos do linguista Émile Benveniste.

Organizamos a estrutura do trabalho da seguinte forma. Do problema da significância da língua, abordamos, inicialmente, o conflito sobre a compreensão do termo científico, uma vez que disso depende o desempenho da tarefa imposta aos sujeitos do texto. Posteriormente, construímos os apontamentos acerca da interpretância da língua, para, dessa maneira, estabelecer os fatos da língua que organizam a sociedade de Javé. Por fim, empreendemos a análise linguística dos narradores de Javé, na tentativa de materializar a descrição da sentença benvenistiana "a língua é o interpretante da sociedade".

2 *UMA COISA É FATO ACONTECIDO, OUTRA É FATO ESCRITO*: A ARTE DO FAZER CIENTÍFICO

Para iniciar este momento do trabalho valer-nos-emos do estudo de Émile Benveniste acerca da *Gênese do termo "scientifique"* (PLG IIa, 2006). Interessa-nos resgatar desse texto o exame das noções dos termos **ciência** e **científico**. Acreditamos, pois, encontrar amparo teórico

[i] Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras UPF, Brasil. E-mail: aline.wiec@gmail.com
[ii] Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras UPF, Brasil. E-mail: catiucia@notredame.org.br

linguístico para resolver a questão lançada no momento introdutório da obra **Narradores de Javé**, especialmente, quando o personagem Aristeu interroga: “Que coisa é científico?”. A **coisa** dita **científica** introduz um dos conflitos dos moradores do Vale de Javé, a saber, compreender a significância de **científico**, o que isso quer dizer para as autoridades que avaliarão o pedido de cancelamento da destruição do povoado.

Reside no valor do termo outra questão. Zaqueu é quem realiza a interlocução com as autoridades, por isso tem a incumbência de articular possíveis soluções para evitar o alagamento de Javé. É dele a tarefa de reportar à comunidade o caráter de cientificidade exigido no trato do problema. Assim, Zaqueu propõe transpor ao papel as histórias das pessoas, no entanto elas devem ser científicas. Assegurando a compreensão do que representa fazer algo científico, os moradores acreditam manter a existência de Javé.

Dessa forma, recorremos ao texto benvenistiano para respaldar a resposta à indagação acima mencionada. Para abordar o adjetivo **científico**, Benveniste chama a atenção para a usualidade do termo e o quase esquecimento em pensar seu surgimento. Em sua reflexão, inclinada à criação de um problema de base linguística, adverte-nos: “Ele parece dado com a própria noção de **ciência**, da qual, instintivamente, dir-se-ia que é contemporâneo e imediatamente derivado” (PLG IIa, p. 253. Grifo do autor). Há, contudo, uma aparência enganosa nisso, desse modo o linguista propõe analisar o termo base e o conceito que introduz.

Nessa perspectiva, observa que **ciência** e **científico** não estabelecem uma relação de derivação formal suficientemente clara e usual. Assim, o autor salienta que os adjetivos que compõem a esfera científica costumam terminar em [-ico] ou em [-al]. Basta notar os termos **esférico**, **atômico**, **espacial**. Seria, portanto, natural formar um adjetivo como “ciêntico” ou “ciencial”. No entanto, o que atenta Benveniste é que o adjetivo de derivação [-fico], advindo de um substantivo abstrato, não encontra outro representante em língua portuguesa[i], “senão, precisamente *scientifique* [científico], e *scientifique* encontra-se numa situação singular em vista da formação de que provém” (PLG IIa, 2006, p. 253-254. Grifos do autor). Sobre isso Benveniste acrescentará que “os derivados em -fique [-fico] não são jamais simples adjetivos de relação, como é *scientifique* [*científico*] com relação a *science* [*ciência*]”

[i] O exemplo ao qual recorre o teórico é de língua francesa.

(PLG IIa, 2006, p. 254. Grifos do autor). Se considerarmos a função factitiva do elemento [-fico], **científico** terá valor do **que faz** ciência.

Para argumentar essa evidência, Benveniste vale-se da reflexão de Lalante, proposta na obra *Vocabulaire de philosophie, S.V. Scientifique*, determinando o termo **científico**: "Propriamente, que serve para construir a ciência. De ordinário e mais largamente: que concerne à ciência ou que pertence à ciência" (PLG IIa, p. 254). Todavia, o linguista sírio destaca ainda a ausência de explicação das razões que particularizam o termo ciência, haja vista ter recebido como adjetivo a derivação [-fico], cuja significação será **que faz ciência**, e não a composição usual de um adjetivo de relação.

Antes de interpor a sua definição teórica, Benveniste recupera a apresentação do dicionário *Littré* em referência à etimologia de *scientifique*. Segundo o teórico, o dicionário pressentiu o problema. Note-se: "'Esta palavra, que parece ter sido criada no século XIV, significa: que faz ciência[...]. Mas com o sentido que lhe damos, seria melhor com o final *al* ou *aire*: *sciential* ou *scientiaire*"' (PLG IIa, 2006, p. 254). Diante disso, Benveniste interpela essa escolha singular da língua ao abdicar de uma formulação derivacional normal tal qual é indicada pelo *Littré*. Dessa maneira, dirá o linguista, "Estamos diante de um **caso particular**, **que parece escapar da norma e do qual nenhuma razão geral é capaz de dar conta**" (PLG IIa, 2006, p. 254. Grifos nossos). A análise dos fatos da língua convoca sua particularidade, interessa a Benveniste, por intermédio do exame de produção desse adjetivo, ver esse lugar do escape e descrever algum princípio de razão para essa existência na língua.

O equívoco da descrição dicionarizada advém do fato da origem terminológica. Ou seja, **científico** não tem sua formação em português, tais quais os demais adjetivos em *-fique* [-fico] ele tem origem latina e na classe dos compostos em *-ficus*. Para esclarecer isso, Benveniste assevera:

> De fato, *scientificus* data do período tardio do latim. Aparece pela primeira vez no VI século de nossa era. É já um fato digno de nota que um tal intervalo separa *scientia*, que é usual entre os melhores autores clássicos, de *scientificus*, nascido sete séculos depois. Dir-se-ia que a noção denominada *scientia* permaneceu inerte durante longo tempo – mal definida, movediça, representando, conforme os casos, um "saber", um "conhecimento", uma "arte", uma "técnica", até vir a atingir muito mais tarde o estado de "*ciência*". E a criação de *scientificus* no século VI parece confirmar a emergência do conceito de "ciência" nesta época.

> Mas a que necessidade obedece a forma própria do adjetivo? (PLG IIa, 2006, p. 255. Grifos do autor).

A resposta à questão está em Boécio, o criador do termo *scientificus*. Para além da elaboração de um neologismo, Boécio, conforme Benveniste, assegura que nossa compreensão de **científico** não se equivale à de *scientificus*. Soma-se a isso o fato desse termo não ser o único derivado de *scientia*. *Scientialis* é também uma criação de Boécio. Então, o que se propõe é a elucidação das relações entre *scientificus* e *scientia*, bem como *scientificus* e *scientialis*, a partir de sua origem.

A forja da palavra *scientificus* está na tarefa de traduzir o vocabulário técnico de Aristóteles, na ocasião da tradução das *Segundas analíticas*. Ao dizer *scientificus*, Boécio estaria empregando o adjetivo "na plenitude do sentido etimológico: 'que *produz* o saber'" (PLG IIa, 2006, p. 257-258. Grifo do autor). Benveniste destaca ainda que *scientialis* é outra inserção de Boécio que mobiliza duas distinções: primeiro, *scientialis* que diz respeito ao que é **próprio à ciência**; segundo, *scientificus* que diz respeito ao **que produz ciência**. Entretanto, apenas *scientificus* sobrevive ao emprego da língua, sendo indissociável tanto da noção como da própria ciência.

Dito isso, retornamos à questão que determinou esta seção, **Que coisa é científico?**, e para argumentá-la apresentamos a fala de Zaqueu flagrada no intento explicativo: "Científico é... é... é.... coisa assim... com 'sustança' de ciência... versada, assim, nas artes e práticas." Para melhor se fazer entender esclarece: "Científico é... ó, é assim, como por exemplo... é... é... que não pode ser as patacoadas mentirosas que ocês inventam! As patranha duvidosa que ocês gostam de dizer e contar!"

Indubitavelmente, há uma reflexão de natureza filosófica e linguística na construção da significação do termo. É de nosso interesse esse caráter linguístico, ou seja, Zaqueu compreende que é no modo operacional da língua, o que ele chama de **práticas**, que se pode versar as **artes**, e assim, produzir a ciência. A natureza científica não admite mentiras, por isso a **sustança** do propósito de ciência dependerá da coleta de dados concretos e verdadeiros, os quais devem passar pelo encontro das letras com o papel. É desse encontro que trataremos em seguida, pois é preciso **juntar as histórias e realizar a tarefa**. O impasse que se apresenta aos *Narradores*

de Javé é fazer do **fato acontecido** um **fato escrito**, uma vez que suas histórias, aos olhos alheios, só terão validade "**se for um trabalho assim... científico!**"

3 A GRANDE HISTÓRIA DO VALE: *NA* E *PELA* NARRAÇÃO A POSSIBILIDADE DE UMA INTERPRETAÇÃO

Neste momento de nossa exposição, trataremos de duas relações: a língua e a sociedade. Para tanto, percorreremos o texto *Estrutura da língua e estrutura da sociedade* (PLG IIb, 2006). Nele, Benveniste trabalha noções que nos parecem pertinentes a este estudo, é o caso de interpretante e de interpretado.

De acordo com as proposições benvenistianas, a linguagem é o modelo pelo qual um homem pode atingir outro homem, logo "a linguagem exige e pressupõe o outro" (PLG IIb, 2006, p. 93). De posse disso, queremos olhar para o que se determina como composto de sociedade no Vale de Javé, como, pela linguagem, esses homens de Javé podem atingir os homens de autoridade, isso será feito à medida que examinamos a inclusão do falante em seu discurso, vendo-o participar da sociedade. O estudo das expressões linguísticas, consoante a Benveniste, pode descrever a sociedade e sua cultura, visto que "a língua é necessariamente o instrumento próprio para descrever, para conceitualizar, para interpretar tanto a natureza quanto a experiência, portanto este composto de natureza e de experiência que se chama a sociedade" (PLG IIb, 2006, p. 99-100). Dessa maneira, trabalharemos com as questões presentes no *corpus* discursivo de **Narradores de Javé**, com a intenção de significar o que eles compreendem como sendo a sua grande história.

Entre os muitos temas que essa obra cinematográfica propicia, a narrativa inscrita na memória e na tradição da oralidade confronta com a emergência da narrativa pelo registro escrito. Verificamos isso a partir do anúncio da tomada de posse das terras que não apresentam a escritura oficializada. Nesta ocasião, a personagem Maria questiona: "E as terras que não tem escritura? Como é que vão negociar?". Zaqueu, então, declara: "Tá aí outra enroscada! Disseram que só vão indenizar as terras que tiverem escritura de cartório. Num adiantou falar que aqui tem muita terra e propriedade adquiridas só nas divisas cantadas". Inocentemente, o personagem Firmino sugere: "Então a gente vai lá e canta as divisas pra eles!". Zaqueu contesta:

"Divisa Cantada adianta, não! Eles lá só querem saber de papel lavrado, de escritura, documento!".

Evidenciamos aí o infortúnio do povoado que não vê a necessidade de aprender a escrever e que repentinamente se vê refém da escrita. Até então desprezada, como também é desprezado seu único morador escrevente, Antonio Biá, a escrita passa a ser a arma de luta para combater a ameaça de inundação de Javé. Podemos afirmar, então, que estamos diante de uma organização social que precisa mudar a sua relação com a língua escrita e multiplicar seu instrumento de comunicação linguística.

Formalizando esse contexto, conseguimos ver o "poder coesivo que faz uma comunidade de um agregado de indivíduos e que cria a própria possibilidade da produção e da subsistência coletiva. Este poder é a língua e apenas a língua" (PLG IIb, 2006, p. 97). Com isso, notamos a capacidade da língua de interligar as diferenças particulares em uma relação de coletividade. É, pois, no seio da comunidade que está o nascimento e o desenvolvimento da língua, por essa razão, ela serve como meio de análise da sociedade. Dito isso, Benveniste convoca duas proposições: "a língua é o interpretante da sociedade" e a "língua contém a sociedade" (PLG IIb, 2006, p. 97). Fica determinado, portanto, o lugar de interpretância da língua.

Essa posição de interpretante da sociedade está assegurada pelo caráter semântico que é próprio da língua e que a torna instrumento de comunicação. Benveniste relaciona, assim, três traços da faculdade de interpretância. O primeiro aborda o semantismo social configurado pela língua. Nesse aspecto, "O vocabulário conserva testemunhos insubstituíveis sobre os regimes políticos, sobre os modos de produção que foram sucessiva ou simultaneamente empregados, etc." (PLG IIb, 2006, p. 100). O segundo traço estabelece-se sobre o valor desses testemunhos que se vincula à referência que "é o testemunho e a condição do emprego que devemos fazer das formas" (PLG IIb, 2006, p. 100). Por fim, a consideração de que "cada um fala a partir de si. Para cada falante o falar emana dele e retorna a ele, cada um se determina como sujeito com respeito ao outro ou a outros" (PLG IIb, 2006, p. 101). A partir desse fato, Benveniste propõe a língua em uma situação paradoxal com a sociedade, pois "a língua que é assim a emanação irredutível do eu mais profundo de cada indivíduo é ao mesmo tempo uma realidade supraindividual e coextensiva à toda a coletividade" (PLG IIb, 2006, p. 101).

Vejamos o que podemos derivar dessas proposições. Declarado o escrivão do dossiê de Javé, Antonio Biá é convocado a ouvir as histórias dos moradores e registrá-las no livro da salvação. Subsequentemente, poderemos observar, no ato de registro, os testemunhos que emanam de cada falante e como as narrativas se estruturam a partir de cada narrador.

4 VICENTINO E DEODORA: NARRADORES E HERDEIROS DE UMA HISTÓRIA

Vicentino é o primeiro morador a querer narrar sua história. Em sua perspectiva, ele é portador de uma valiosa herança do fundador de Javé, Indalécio, sua garrucha, além do suposto parentesco. Deter-nos-emos na passagem em que Vicentino narra os feitos de Indalécio. Observe-se:

> **Vicentino**: “Como o senhor já deve ter sabeido, é quase certo que eu seja descendente indireto daquele nobre chefe de guerra. Indalécio era homem seco, duro, sistemático que nunca dizia sim quando queria dizer não. Cada coisa pra ele só tinha uma só medida. Contam que nunca descia do cavalo. Dormia montado na sela pra estar sempre pronto para a guerra. [...] Mas Indalécio não atinava com o lugar certo. Ele queria ir mais longe, distante de braço de governo ou de rei. Andaram dias, meses! Trazendo nas costas o sino que era a coisa mais sagrada que possuíam. Alguns morriam pelo caminho e o sol era tanto que os corpos nem apodreciam, ficavam inteiros, curtidos como carne seca. A fome e a morte iam junto deles! [...] Indalécio entrou naquele mar de bois, escolheu o melhor boi e levou pra matar a fome de nossa gente. Não disse palavra e.... Hei!” [...]
> **Antonio Biá:** “Eeeh, também não dá pra escrever tudo de uma carreira só. E, olha, vai me desculpar, Seu Vicentino, mas isso de Indalécio ir lá e pegar um boi de graça, sem mais nem menos, não tá bom não!”
> **Vicentino**: “O que não tá bom?”
> **Antonio Biá:** “Ninguém vai entregar um boi inteiro assim de graça! Essa parte aí tem que melhorar”.
> **Vicentino:** “Melhorar como? Ocê já vai querer inventar?”
> **Antonio Biá:** “Inventar não, mas florear um bucadinho! Vamos ver....”

"Vamos ver... Os dias pareciam não ter fim e aquele gente guerreira, de tanta fome, quase não respirava [...] Aí, passa por eles aquela boiada imensa, gorda, aquele mundo, aquele mar de boi de fazer verter lágrima só de ver aquelas coxas, as costelas, as alcatras chiando na brasa, pingando gordura no fogo [...]".

Vicentino: [...] "O senhor me faça o favor, o senhor volte atrás e escreva exatamente como eu lhe ditei!".

Em virtude de sua própria estrutura "a língua funciona como uma máquina de produzir sentido" (PLG IIb, 2006, p. 99). Para isso, no entanto, é preciso considerar três propriedades da língua: a) ser formada de unidades significantes; b) pelo seu emprego, pode-se arranjar estes signos de maneira significante; c) o elo dessas duas propriedades se dá pela relação sintagmática.

No recorte textual em análise, podemos observar o seguinte funcionamento: há uma cena em que **eu** face a um **tu** falam de **ele**. Essa relação de alocução se dá no exercício, então pela língua. Dessa maneira, Vicentino institui-se como **eu** do discurso em posição a Antonio Biá, **tu** da instância de alocução. Sendo a referência o fundamento do discurso, ou seja, sobre o que se fala, o heroico Indalécio efetiva a operação referencial.

Vicentino/eu mobiliza a língua para narrar os feitos de Indalécio da descoberta à fundação de Vale de Javé. Pela análise da matéria do vocabulário, evidenciamos as formas da organização social do presente narrativo. Há uma classe de autoridade e uma classe de produção que emergem nas formas da língua. Aqueles que carregavam nas costas o sino, objeto do sagrado, são os mesmos que morrem e apodrecem no caminho vítimas da fome, pertencendo, portanto, à classe de produção da sociedade. O nobre chefe de guerra, montado a cavalo e desbravador de terras, é condutor dos que produzem e empreendem a força para abrir caminhos, é, por isso, uma classe de autoridade que será reconhecida ao longo da narrativa seja pelo drama do heroísmo, seja pela ironia das narrativas atravessadas.

Para manter a relação social de hierarquia, Vicentino/eu impõe no arranjo dos signos e pela posição enunciativa sobre o tu/Antonio Biá a advertência de que se deve saber da possibilidade de herança parental com o nobre Indalécio. Tal enunciação, reivindica uma posição de respeito, incluindo ter o registro de sua história na abertura do livro destinado à

escrita dos grandes e nobres acontecimentos da história do Vale de Javé. Como se pode ver, o livro da salvação impõe um conjunto de narrativas que verbalizem o caráter de sua existência.

Isso, contudo, exige um novo quadro enunciativo. Nesse viés, Antonio Biá assume a posição do **eu** em alocução a Vicentino como **tu**, para contestar a narrativa dos fatos enunciados por Vicentino. Na enunciação desse **eu**, é preciso melhorar o discurso, florear um bucadinho. Apresenta-se, assim, o jogo linguístico das formas e do arranjo da língua. Enquanto o eu/Vicentino preocupa-se em descrever um Indalécio homérico, estendendo os fatos lendários a sua linhagem, o eu/Antonio Biá tem no mesmo referente outra enunciação para mexer com a significação. O eu/Antonio Biá promove dupla alocução, a saber, com o tu/Vicentino porque narra em voz alta o que escreve para que ele entenda e confirme o emprego do "floreio" da língua e com o tu/leitor que acompanha o seu registro escrito. Poderíamos falar, ainda, da relação com o tu/espectador, mas não nos deteremos nessa questão.

O fato é que a enunciação do eu/Antonio Biá assegura as diferenças entre a oralidade e a escrita, bem como o valor que cada um dos enunciadores atribui a esse registro. Na posição de eu, Antonio Biá mostra-se superior por ser o escrivão do Vale, além disso faz valer a ideia de Zaqueu de uma escrita científica, logo, versada, para Antonio Biá, floreada. Em contrapartida, Vicentino quer o registro tal qual ditou, ou seja, marcado pela sua seleção das formas e pelo seu arranjo da língua.

A posição de interpretância da língua pode ser conferida, aqui, no instante em que cada locutor se propõe como sujeito de sua enunciação e realiza a conversão da língua em discurso, inserindo-se como partícipe da sociedade. Note-se essa passagem de alocução do eu/Antonio Biá em relação a tu/Vicentino:

> **Antonio Biá: "**Olha, uma coisa é o fato acontecido, outra é o fato escrito. O acontecido tem de ser melhorado no escrito de forma melhor para que o povo creia no acontecido."

Com ela, Antonio Biá marca-se um sujeito de destaque na sociedade, na condição de detentor da palavra escrita torna-se uma autoridade. Podemos confirmar essa posição novamente quando instaura a instância enunciativa com Deodora. Veja-se:

> **Antonio Biá dirigindo-se à Deodora:** "Inventador, não! Eu só mostrei que tinha fogo onde todo mundo só via fumaça. Gente, escritura é assim! Homem curvo vira corcunda, gente de olho torto eu digo que é zarolho, por exemplo, se sujeito é manco na vida, na história eu digo que não tem perna. É assim! É das regras da escritura".

No trecho seguinte, veremos como a permuta da não-pessoa, ou seja, ele, modifica a interpretação da sociedade. Note-se:

> **Deodora:** "Caminhavam há dias, o de comer era pouco e muitos ficavam mortos pelo caminho... Indalécio, mesmo ferido, guiava o bando, mas nenhum lugar parecia prestar pra assentar sua gente. Mariadina desapareceu por um dia e uma noite. Mas no dia seguinte Mariadina voltou pra levar sua gente ao lugar que os pássaros da noite haviam lhe mostrado. E ali, no grande Vale, ela cantou as divisas de Javé. No rumo do cruzeiro do céu até onde a vista alcança há de ser terra nossa. Nesse contrário de rumo, até onde um homem possa andar num dia inteiro de marcha, há de ser terra nossa. Nesse rumo onde acaba o vale. Isso é Javé. Aqui fazemos parada, aqui curamos nossos feridos. Aqui criaremos nossos filhos com a dureza da pedra! [...] Mulher que, de fato, teve importância foi Mariadina".

Quando Deodora assume a posição de **eu** para se enunciar, marca discursivamente o lugar da heroína Mariadina, de quem diz ser descendente pela evidência do sinal de nascença. No exercício da sua fala, o que toma como referência mexe com a significação da história de Javé. Se para Vicentino o herói é Indalécio, para Deodora, Javé deve sua exixtência à coragem de Mariadina. Dessa maneira, Deodora também tem seu lugar de autoridade nessa sociedade. Uma autoridade que só se revela à medida que os sujeitos se enunciam para inscrever sua participação na sociedade.

É em posse e uso da língua que Deodora se propõe como sujeito de sua enunciação e realiza a conversão da língua em discurso, tornando-se, desse modo, partícipe na/da sociedade. Então, podemos verificar que quando o eu/Deodora se enuncia para compor a grande história

de Javé soma a posição de descendente da heroína Mariadina a essa instância discursiva e posiciona o tu/Biá a uma posição de inferioridade, embora ele detenha as “regras de escritura”.

Observamos no funcionamento da língua a produção dos sentidos contidos na experiência social. É, portanto, por intermédio da língua que podemos ver representada a sociedade, compreendendo as múltiplas representações de si no engendramento social de Javé. Testemunhamos o emprego das formas para que cada um possa determinar-se como sujeito em relação ao outro e fazer falar a sociedade. Uma sociedade que vive o drama do desaparecimento de sua história física, mas que resiste no emprego da língua. Uma sociedade politicamente marginalizada, pois não há o estudo formal dessa língua, note-se a linguagem paralela que percorre a sociedade, os nós que Zaqueu dá em um pedaço de couro para “anotar” os recados e pedidos. As narrativas dos sujeitos de Javé representam a construção do “semantismo” social de Benveniste.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora nosso estudo não contemple a totalidade da obra em análise, empenhamo-nos em apresentar o funcionamento da sociedade do Vale de Javé a partir do funcionamento da língua.

Com essa perspectiva em ação, presenciamos pelas categorias de pessoa e não-pessoa, determinadas por Benveniste, a demonstração de como o falante maneja a língua para participar das estruturas sociais e reivindicar sua posição nesse espaço.

Nesse ínterim, conseguimos ver no manejo da língua indivíduo e sociedade determinando-se mutuamente. Assim, o homem, nessa experiência sempre única, ressignifica-se e, ressignificando-se, significa seu discurso, sua experiência sobre o acontecimento e também a sociedade.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. Gênese do termo “scientifique” (1969). In: *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 2006a

_________. Estrutura da língua e estrutura da sociedade (1968). In: *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 2006b.

NARRADORES de Javé. Direção de Eliane Café. Produção de André Montenegro, Caio Gullane, Fabiano Gullane, Vania Catani. Roteiro: Luiz Alberto de Abreu e Eliane Caffé. Rio de Janeiro: Bananeira Filmes, 2003. (100 min.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Trm-CyihYs8>. Acesso em: 02 set. 2017.

HISTÓRIA(S) DIFERENTE(S) PARA UMA(S) PERSPECTIVA(S) DIFERENTE(S): (RE)CONHECENDO A VOZ NARRATIVA DE TITUBA

Amanda L. Jacobsen de Oliveira[i] (UFSM)
Daniela Schwarcke do Canto[ii] (UFSM)

1 INTRODUÇÃO

O trauma social e cultural causado pelos julgamentos de bruxas em Salem, nos Estados Unidos, em 1692, deixou uma marca na história da sociedade ocidental. Talvez por isso a literatura tenha algumas vezes desenvolvido o tema em diferentes gêneros. Um dos romances contemporâneos a ter como contexto o acontecido histórico é *Eu, Tituba, feiticeira… negra de Salém*, publicado pela primeira vez em 1986[iii], da escritora Maryse Condé. Como o título do romance sugere, sua protagonista é Tituba, uma das três primeiras pessoas a serem retidas, acusada de feitiçaria.

Tituba, de acordo com os poucos registros históricos a seu respeito, provavelmente porque era escrava negra, não tem sobrenome e tampouco nacionalidade. Somando sua cor, condição e classe social às suas tradições e cultura diferente, o tribunal, assim como os moradores, pensavam ter provas concretas de seu pacto com Satanás. Contudo, mesmo com sua participação relevante nos acontecimentos (principalmente por sua localização como escrava de Samuel Parris, reverendo e uma das personalidades centrais nos eventos), Tituba foi praticamente esquecida: o exercício (in)consciente dos historiadores acabou por não mais segui-la. É a literatura, então, que percebe a oportunidade de escrever mais a respeito dessa personalidade tão instigante, dando-lhe outras várias histórias (e vidas) possíveis.

[ii] Mestra e Doutoranda em Letras-Literatura, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, PPGLetras-UFSM, Brasil. E-mail: amandajacobsen.o@gmail.com.
[ii] Mestra e Doutoranda em Letras-Literatura, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, PPGLetras-UFSM, Brasil. E-mail: danidocanto@hotmail.com.
[iii] A edição utilizada nesta pesquisa é a versão brasileira, publicada em 1997, pela editora Rocco. A partir desse trecho, a obra será referenciada com base nessa edição.

Em seu romance, Maryse Condé não só oferece o papel de protagonista à Tituba (bastante diverso do de coadjuvante, dado a ela na historiografia), como vai além, ao fornecê-la a voz de narradora. Nesse sentido, este trabalho busca investigar os modos de articulação empregados por essa narradora-personagem, percebendo como a sua constituição é pertinente ao contemplar a voz daquela que está à margem da sociedade – enfoque geralmente negligenciado em detrimento de outro que se salienta como principal. Através dessa perspectiva, atenta à voz da narradora e às maneiras como se desenvolvem as relações discursivas, tentamos evidenciar o procedimento desse romance contemporâneo ao convocar a voz daqueles que, na maioria das vezes, são calados pelos discursos tidos como oficiais e/ou fidedignos, buscando, dessa forma, novas possibilidades e diferentes versões para os eventos históricos. Sendo assim, usando-nos principalmente das concepções de Ansgar Nünning (2001) e Bakhtin (2010), para pensar as estruturas polifônicas na(s) perpectiva(s) do romance, buscaremos refletir a respeito do papel das vozes na releitura da historiografia, revelando que "[q]uem está no poder controla a história. Entretanto, os marginais e os ex-cêntricos podem contestar esse poder, mesmo que continuem a ser por ele alimentados" (HUTCHEON, 1991, p. 250), tratando, a partir das leituras de Hutcheon (1991) e Jameson (2007), essa obra contemporânea sob o viés pós-moderno.

2 UMA NOVA HISTÓRIA PARA TITUBA

Logo no parágrafo de abertura de Maryse Condé, pode-se perceber a primeira dica de que os *Salem Witch Trials*[i] serão apenas parte do contexto onde um trecho da história de nossa protagonista se desenvolverá, pois o crucial aqui é Tituba: "Abena, minha mãe, foi violentada por um marinheiro inglês na ponte do *Christ the King*, num dia de 16**, quando o navio velejava rumo a Barbados. Foi dessa agressão que nasci. Desse ato de ódio e desprezo" (CONDÉ, 1997, p. 12, grifo da autora). Filha dessa violência sexual, promovida por um branco a uma negra, Tituba é quase símbolo, fruto da condição de boa parte dos escravos africanos submetidos, à força, pelo branco americano. Além disso, é símbolo da violência de um sexo

[i] Expressão recorrente, em inglês, para relembrar o evento histórico. Em tradução livre: Julgamentos das Bruxas de Salem.

(masculino) sobre o outro (feminino). Desse modo, a narradora opta por escancarar sua condição no início de sua fala, expondo o modo como o mundo a vê e a trata, na sua relação com os demais, pois "[a] relação do centro com o ex-cêntrico nunca é inocente" (HUTCHEON, 1991, p. 102).

Como uma narradora autodiegética, a visão global de Tituba é condicionada pelo conhecimento, disposições psicológicas, atitudes e valores do *eu* que narra. Esse *eu* tem conhecimento prévio de toda a história que conta (uma vez que a viveu), por isso, tem uma perspectiva mais ampla do que o *eu* personagem, que vive a história no tempo da narrativa (e não da narração) (NÜNNING, 2001). Consequentemente, pode-se considerar que Tituba narradora tem uma perspectiva privilegiada em relação às personagens da narrativa (e a si própria como personagem). Essa condição é importante também porque "[u]ma linguagem particular no romance representa sempre um ponto de vista particular sobre o mundo, que aspira a uma significação social" (BAKHTIN, 2010, p. 135).

Por outro lado, é preciso notar que a perspectiva de Tituba vai além, pois narra sua história previamente ao seu nascimento (muito antes, portanto, de sua consciência efetiva como indivíduo), como se vê a partir do excerto mencionado. Mesmo ainda no ventre da mãe na ocasião da narrativa, Tituba, na ocasião da narração[i], de maneira interessante, mostra ter conhecimento das ações e pensamentos das outras personagens. Sem nunca deixar claro como soube dos fatos, desde a sua concepção até seu nascimento e crescimento a uma idade na qual poderia formar lembranças mais concretas, Tituba segue contando sua história, como se, naturalmente, devesse saber de tudo o que narra – ao passo de provocar no leitor a sensação de que ela era, na ocasião, uma narradora testemunha. E nisso consiste uma das peculiaridades do romance: em sua parte brevemente inicial, poder-se-ia identificar uma narradora em terceira pessoa, onipresente e onisciente, estabelecendo a dúvida entre homo e heterodiegética (na primeira hipótese, seria ela uma testemunha, no ventre de sua mãe? Ou, na segunda, seria isso justamente a excluí-la do espaço das personagens que presenciaram o desenrolar dos

[i] A fim de comparar as perspectivas diferenciadas entre as vozes de Tituba-narradora e Tituba-personagem, encontramos necessidade em atribuir diferentes significados à palavra *narrativa*. Optamos por fazê-lo de acordo com as definições de Genette (1995), de modo que **história**, constitui "o significado ou conteúdo narrativo"; **narrativa**, "o significante, enunciado, discurso ou texto narrativo em si"; e **narração**, "o acto narrativo produtor e, por extensão, o conjunto da situação real ou fictícia na qual toma lugar" (GENETTE, 1995, p. 25).

acontecimentos?). Enquanto, no restante do romance, percebemos aquela narradora autodiegética que conta os fatos a partir da perspectiva subjetiva, de quem os vive e/ou presencia. Apontamos, consequentemente, uma alternância entre a primeira e terceira pessoas na narração, o que "[…] complica a implantação da subjetividade na linguagem, pois a insere e desestabiliza ao mesmo tempo" (HUTCHEON, 1991, p. 116).

Como exemplo, destacamos o momento em que Tituba comenta a aquisição de sua mãe por um rico plantador de Barbados, dizendo que destinava Abena a sua esposa, pois: "**[a]chava** que minha mãe saberia distraí-la cantando, eventualmente dançando e dando aquelas voltas que, **segundo imaginava**, os negros gostavam de dar" (CONDÉ, 1997, p. 12, grifo nosso). O pensamento do plantador está inserido na narração de Tituba. Essa é uma das características que nos permitiria caracterizá-la como narradora onisciente, uma vez que não haveria evidências de como Tituba-personagem[i], ainda não nascida, teria conhecimento do ponto de vista daquele homem. Ademais, não somente o pensamento dele é incluído na voz dela, como, da mesma forma, uma expressão de julgamento ou opinião que não é, simples e inocentemente, de Tituba. Destacada em itálico pela expressão, notamos uma deliberação feita por Tituba sobre um preconceito concebido pela comunidade branca da América Central (e, é provável, mesmo de um contexto mais amplo), a respeito dos indivíduos (e da cultura) africanos e/ou afrodescendentes. O discurso de Tituba contém não só as concepções dele, como, igualmente, a voz dela com as concepções preconceituosas que são de comum aceitação entre aquela cultura e sociedade que lhe é estranha. E ela usa dessa posição para deformar "[…] parodicamente alguns momentos da 'linguagem comum' [...]" (BAKHTIN, 2010, p. 108). Sendo nossa heroína ainda não-nascida, notamos como a perspectiva subjetiva privilegiada do **eu**-narrante, conhecedor de antemão do desenrolar da história, influencia na diegese construída, uma vez que esse tipo de julgamento só pode ter sido feito posteriormente ao seu contato com o mundo e com a comunidade dos brancos e senhores de escravos que os oprimem e os tentam anular.

---

[i] Para diferenciar a instância narrativa constituída pela mesma persona ficcional que a personagem, utilizamos, a partir desse trecho, os vocativos "Tituba-narradora" e "Tituba-personagem". Além disso, usamos as expressões "eu-narrado" e "eu-narrante", tratando-se, respectivamente, da personagem e do(a) narrador(a) como elementos textuais. Esses vocativos foram pensados com base na leitura de Nünning (2001, p. 218), na versão em inglês, onde encontramos "*narrating 'I'*" e "*narrated or experiencing 'I'*". O uso de tais expressões foi pensado e especificado com o propósito de facilitar a análise com comparação de perspectivas entre as duas instâncias.

Outras passagens constituídas por essa narradora onisciente podem ser identificadas com (supostos) pensamentos e noções das personagens que contém, também e de forma relevante, os julgamentos dessa narradora que conhece o comportamento do mundo hostil para consigo e com seu povo. Essa característica se torna especialmente interessante ao passo que, muitas vezes, a voz que aparece entrelaçada à sua pertence aos antagonistas na história (na vida) de Tituba: os brancos, principalmente os senhores de escravos:

> Quando Darnell Davis [o rico plantador] se deu conta de que minha mãe estava grávida, ficou furioso, *pensando* nas muitas libras esterlinas que tinha gasto para adquiri-la. **Eis que tinha nas costas uma mulher mal de saúde, sem qualquer utilidade! […] Como estava mal inspirado naquela manhã de junho de 16**, quando foi ao mercado de escravos de Bridgetown! Um dos dois homens tinha morrido. O outro era suicida. E Abena estava grávida!** (CONDÉ, 1997, p. 12, grifo meu).

O gerúndio destacado indica o pensamento do personagem Darnell – do qual essa narradora (até aqui onisciente) parece ter conhecimento – colocado pela voz de Tituba. Todavia, logo em seguida, o trecho destacado parece indicar que a *voz* dela é substituída pela de Darnell. O ponto de exclamação ao final de cada uma das sentenças apresenta-se, talvez, como a entonação de indignação e insatisfação do personagem. A falta de indicações textuais usuais (travessão ou aspas, por exemplo) para marcar a “fala” do personagem deve ser evidenciada, uma vez que problematiza o modo como aquele discurso é inserido. Trata-se de uma invasão do discurso de outrem: “intrusão […] de momentos expressivos alheios (reticências, interrogações, exclamações). Essa zona é o raio de ação da voz do personagem, que de uma maneira ou de outra se mistura” com a do narrador (BAKHTIN, 2010, p. 120).

Ao entretecer o discurso de Darnell em seu próprio, sem separá-lo nitidamente, a narradora oferece uma outra perspectiva de interpretação a respeito das opiniões dele. Caso apresentasse os pareceres do personagem em discurso direto, o leitor se encontraria diante de uma versão de certa forma mais objetiva, que poderia não oferecer o espaço ou a situação necessária para provocar o estranhamento da fala. Devemos considerar para isso que falamos de um contexto de narrativa, narração e recepção onde o negro e o afrodescendente estão à margem da sociedade – lugar a eles destinado por aqueles (majoritariamente brancos) que se encontram no centro. Portanto, inserido em tal contexto, mesmo o leitor poderia (com o discurso

direto do personagem) não tomar o estranhamento desejado, estando diante de palavras tão corriqueiras à época da escravidão legalizada. Quando insere essas concepções em seu próprio discurso, a narradora os ridiculariza, e torna seu absurdo evidente – quase como alguém que, em um diálogo, imita outro a fim de instaurar uma provocação. É a “fala de outrem, narrada, **arremedada**, apresentada numa certa interpretação”, que “nunca está nitidamente separada do discurso do autor: as fronteiras são intencionalmente frágeis e ambíguas”, um “[…] jogo multiforme com as fronteiras dos discursos, das linguagens e das perspectivas” (BAKHTIN, 2010, p. 113, grifo nosso).

Da mesma forma, devemos observar que a instância narrativa não dá a oportunidade de fala ao branco opressor, tirando a voz daquele que, em uma tradição de longa data, tem, repetidamente, tirado a sua e de seus semelhantes. A partir disso se estabelece, na trama textual, uma hierarquia de perspectivas – como tratada por Ansgar Nünning (2001) – onde a narradora, antes marginalizada, agora age como coordenadora das demais perspectivas e vozes, escolhendo às quais dá ou retira ênfase, sobre as quais opina ou não (fornecendo as regras e controlando o jogo, no qual, até o momento, havia participado apenas como peça figurante, submetida às demais). Nisso reside a importância do papel de Tituba como narradora, que dá o lugar ao “ex-cêntrico ou o ***off-centro***: inevitavelmente identificado com o centro ao qual aspira, mas que lhe é negado” (HUTCHEON, 1991, p. 88, grifo da autora), pois:

> O autor e o narrador supostos recebem um significado totalmente diferente quando eles são introduzidos como portadores de uma perspectiva linguística, ideológico-verbal particular, de um ponto de vista peculiar sobre o mundo e os acontecimentos, de apreciações e entonações específicas (BAKHTIN, 2010, p. 117).

Abena, mãe de Tituba, é enviada a morar com Yao, um dos escravos da plantação, que ajuda a cuidar da pequena recém-nascida como se fosse sua própria filha. Nesse contexto se registram as primeiras tomadas de consciência e de ação de Tituba, a partir das quais a narradora muda a perspectiva apresentada. A partir disso, passam a coexistir, na trama textual, o eu-narrante e ou eu-narrado. Há possibilidade de que essa simultaneidade de narrações distintas no romance indique também algo como os dois nascimentos de Tituba: um quando ela é concebida no ventre e nasce, fisicamente (o ponto inicial do qual parte a diegese); e outro quando ela assume a narrativa, fornecendo “a sua versão” dos fatos. Isso porque, de acordo com Hanna

Arendt (1997, p. 189), "[é] com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento físico original". "Se a ação, como início, corresponde ao fato do nascimento, se é a efetivação da condição humana da natalidade, o discurso corresponde ao fato da distinção e é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como ser distinto e singular entre iguais" (ARENDT, 1997, p. 191). O que faz do segundo "nascimento" a "[…] afirmação da identidade por meio da diferença e da especificidade" (HUTCHEON, 1991, p. 86).

Agora a narradora passa efetivamente a ser autodiegética, e o que narra é condicionado pela experiência da personagem, que é embutida em sua fala de narradora. Esse condicionamento da perspectiva fica claro quando Tituba presencia sua mãe que se defende da tentativa de violentá-la, partida de Darnell Davis. Note-se que a visão da narradora acompanha a da personagem que muda de direção na corrida e, depois, retorna à sua mãe:

> O facão ficou caído no chão, glacial e mortal, e o cesto se pôs a rolar ao longo do atalho, como se fugindo do palco do drama que ia se desenrolar. Aterrorizada, **corri em sua direção** e terminei por apanhá-lo.
> **Quando voltei para perto da minha mãe**, ela estava de pé, ofegante, encostada num cabaceiro (CONDÉ, 1997, p. 17, grifo meu).

Após atacar Darnell, em legítima defesa, apesar de não conseguir matá-lo, Abena é enforcada, pois cometeu "o crime para o qual não há perdão" (CONDÉ, 1997, p. 17). Yao é vendido e Tituba fica sem morada e sem família, sobrevivendo graças à solidariedade dos demais escravos, sendo acolhida por Man Yaya. Após alguns anos, a querida Man Yaya falece, ficando Tituba sozinha, ocasião na qual se retira a morar às margens[i] de um rio, longe de tudo e todos, brancos e negros. Tituba é daquelas personagens que tentam fugir da (H)história, descobrindo, posteriormente, que isso é impossível.

Mesmo afastada como estava, nossa heroína conhece John Índio e, por ele, submete-se novamente ao mundo dos brancos, indo morar na casa de sua senhora, Susanna Endicott.

---

[i] O ato de Tituba ao se retirar do mundo ao seu redor e se colocar efetivamente à **margem** de um rio, vai ao encontro da sua representação e símbolo como marginalizada. É uma imagem importante para a construção da obra como um todo, entretanto, optamos por não desenvolver esse aspecto neste artigo, em função das várias passagens a serem analisadas acerca da(s) perspectiva(s) da narradora, atendo-nos ao nosso foco principal.

Todavia, diferente de John Índio, Tituba não aceita tão passivamente as ofensas dirigidas a ela, entrando em conflito com Susanna, que acaba vendendo John Índio e, por consequência, como se fosse de sua posse, Tituba, a um homem chamado Samuel Parris. Assim, os dois embarcam com Parris em direção à América do Norte. Samuel Parris é o mesmo nome que aparece nos registros históricos dos *Salem Witch Trials,* como encabeçador de várias acusações. Portanto, sabemos agora para onde se dirige a protagonista.

Não somente Samuel Parris e Tituba, como também outras personagens (Elizabeth e Betsey Parris, Abigail Williams, Elizabeth Proctor, entre outras) do romance têm nomes retirados dos registros históricos relacionados aos julgamentos em Salem. Essa "reunião […] de personagens de ficção e personagens históricos" (HUTCHEON, 1991, p. 116) é uma das características que permite identificar essa obra e suas reflexões com o pós-moderno, revelando "uma função na problematização da natureza do sujeito no sentido de que ela ressalta a inevitável **contextualização do eu na história e na sociedade**" (HUTCHEON, 1991, p. 116, grifo nosso).

Muitas vezes a voz de Tituba empreende a problematização de conceitos aceitos de forma inquestionável em nossa cultura. Normalmente, a narradora o faz ao inserir o discurso dos antagonistas de sua vida (o branco opressor) em seu próprio, assimilando-o e devolvendo-o ao leitor com tom irônico, proporcionado por sua perspectiva diferenciada. Isso ocorre quando Tituba comenta o receio dos moradores de Salem ao alertá-la para não se aproximar dos índios (coagidos pelos colonizadores): "Os índios? Eu tinha menos medo daqueles 'selvagens' do que dos seres **civilizados** entre os quais vivia, que enforcavam velhas nas árvores" (CONDÉ, 1997, p. 72, grifo entre aspas da autora, grifo em itálico nosso).

A palavra "selvagens", inserida entre as aspas, provavelmente fornece a ideia de que essa expressão destinada aos nativos moradores do continente não é de escolha de Tituba, e sim o modo como os habitantes chamavam àqueles que haviam expulsado das terras. Ao colocar "selvagens" em paralelo a "civilizados", estabelece-se uma contradição, provocada pela carga semântica trazida pela última palavra. Esse é o modo empreendido pela narradora com o intuito de produzir a reflexão: quem são, realmente, os selvagens e os civilizados? A sensação é que a ironia da narradora ao inserir os termos usados pelos brancos sugere significados opostos àqueles atribuídos por seus opressores:

> Essa linguagem comumente falada e escrita pela média de um dado ambiente, é tomada pelo autor precisamente como a **opinião corrente**, a atitude verbal para com seres e coisas, normal para um certo meio social, **o ponto de vista e o juízo correntes**. De uma forma ou de outra, o autor se afasta dessa linguagem comum, põe-se de lado e objetiviza-a, obrigando-a a que suas intenções se refranjam através do meio da opinião pública (sempre superficial e frequentemente hipócrita), encarnado em sua linguagem (BAKHTIN, 2010, p. 108, grifo do autor).

O exercício feito pela narradora ao entretecer o discurso do outro (significativamente diferente e estranho a ela) em seu próprio, é recorrente e parece aumentar ao longo da narrativa. Talvez isso mostre como o olhar crítico da protagonista cresce progressivamente na sua relação com os demais, com o passar do tempo. Aumentando as críticas, aumenta também sua ironia e descrédito diante do discurso daqueles que fazem o mundo à sua volta: “Havia dois ou três serviçais negros nas paragens [...] e **todos éramos não apenas malditos, mas emissários visíveis de Satanás**” (CONDÉ, 1997, p. 90, grifo nosso). Note-se como o trecho destacado em itálico, entremeio ao restante da voz de Tituba, não pertence a ela, uma vez que nunca havia ouvida o nome “Satanás” até ter vivido em meio aos puritanos. Ao inserir essas palavras da comunidade que os acusa, ela as torna problemáticas. Tiradas de sua “fonte primeira” e colocadas na perspectiva de Tituba, sua falta de fundamento vem à tona, mostrando como a verdade na qual cada um acredita é subjetiva e arbitrária. Trata-se, com base na reflexão de Bakhtin (2010, p. 113), de “uma construção híbrida […] onde a definição da opinião comum da sociedade mundana […] confunde-se com o discurso do autor, que denuncia a hipocrisia e o interesse dessa opinião comum” (BAKHTIN, 2010, p. 113). Desse modo, a **hibridização** é “a mistura das linguagens sociais no interior de um único enunciado, é o reencontro na arena deste enunciado de duas consciências linguísticas, separadas por uma época, por uma diferença social (ou por ambas) das línguas” (BAKHTIN, 2010, p. 156):

> Denominamos construção híbrida o enunciado que, segundo índices gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um único falante, mas onde, na realidade, estão confundidos dois enunciados, dois modos de falar, dois estilos, duas “linguagens”, duas perspectivas semânticas e axiológicas. Repetimos que entre esses enunciados, estilos, linguagens, perspectivas, não há nenhuma fronteira formal, composicional e sintática: a divisão das vozes e das linguagens ocorre nos limites de único conjunto sintático, frequentemente nos limites de uma proposição simples, frequentemente também, um mesmo discurso pertence simultaneamente às duas línguas, às duas perspectivas que se cruzam numa construção

> híbrida, e, por conseguinte, tem dois sentidos divergentes, dois tons (BAKHTIN, 2010, p. 110, grifo do autor).

A construção híbrida citada, assim como outras presentes no texto, provoca questões pertinentes, tais como:

> […] quem está falando? A quem se dá o direito de utilizar a linguagem dessa ou daquela maneira? A partir de que pontos institucionais construímos nossos discursos? De onde o discurso obtém sua autoridade de legitimização? De que posição falamos […] ? (HUTCHEON, 1991, p. 115).

O híbrido semântico intencional, “dialogizado interiormente”, onde “não se fundem dois pontos de vista, mas se justapõem dialogicamente” (BAKHTIN, 2010, p. 158), ocorre, igualmente, quando se iniciam as acusações e julgamentos contra as supostas bruxas, comentando o papel essencial das jovens meninas – não por acaso filhas dos homens considerados pilares naquela comunidade –, que apontavam as ditas culpadas por feitiçaria. Observe-se como o aposto que indica o dom dessas meninas não é de opinião de nossa narradora – é possível percebê-lo necessariamente em função da contrariedade expressada pelo adjetivo depreciativo “rapariguinhas”. Trata-se de um consenso da comunidade, criticado por Tituba, revelando que a “verdade”, não passa de uma construção daqueles que estão no centro social, no poder:

> A peste que devastava Salem rapidamente se estendeu a outras aldeias, outras cidades […] os homens da polícia percorriam a passos largos as pistas e caminhos do campo no encalço daqueles que a cambada de rapariguinhas, **dotadas de um dom de ubiquidade**, não cessava de denunciar (CONDÉ, 1997, p. 152, grifo meu).

Como narradora desse romance que aqui tomamos como pós-moderno, Tituba evidencia “[…] a cumplicidade entre discurso e poder reenfatizando a enunciação: o **ato** de dizer é um ato intrinsecamente político” (HUTCHEON, 1991, p. 235, grifo nosso), mostrando que “[…] o discurso é ao mesmo tempo um instrumento e um efeito de poder” (HUTCHEON, 1991, p. 235). Essa é a maneira utilizada pelo argumento do romance ao “organizar o desmascaramento das linguagens sociais e das ideologias, mostrá-las e experimentá-las” (BAKHTIN, 2010, p. 162), colocando em choque “[…] duas consciências, duas vontades, **duas vozes e portanto**

dois acentos", participando "do híbrido literário intencional e consciente" (BAKHTIN, 2010, p. 157, grifo nosso).

Tituba, mulher-negra-escrava-exilada, era quase um alvo óbvio para os acusadores, e não escapou dos dedos em riste apontados pelas ditas "raparigainhas". Acusada e presa, ela acabou "confessando" seu crime sob tortura, e talvez por isso não tenha sido executada. Para pagar suas despesas na prisão, Tituba de Maryse Condé[i] foi vendida a um comerciante judeu, Benjamin. Porém, como sabemos, a sociedade puritana tinha tanto "restrições" raciais, como religiosas e, tendo sido a casa de Benjamin incendiada, ele a liberta e a envia a Barbados, para o contentamento de Tituba. Em seu país natal, Tituba descobre que "[…] era, muito mais do que podia supor, uma lenda entre os escravos" (CONDÉ, 1997, p. 209), um símbolo de resistência.

Descontente com a situação dos seus também em Barbados, Tituba, junto a um rapaz que ajudou a curar dos ferimentos mortais da chibata, organiza uma revolta dos escravizados. Todavia, diante da esperança ínfima, seus planos são descobertos e, como uma das mentoras do motim, ela é condenada à forca, por aquela lei inventada e forçada sempre contra ela (e os demais escravos). Em suas palavras:

> Fui a última a ser conduzida ao patíbulo, **pois merecia tratamento especial**. Aquele castigo, do qual tinha "escapado" em Salem, convinha infligi-lo a mim agora. Um homem [...] relembrou todos os meus **crimes**, passados e presentes. **Eu tinha enfeitiçado os habitantes de uma aldeia pacífica e temente a Deus. Tinha chamado Satanás para o seu seio, voltando-os uns contra os outros, enganados e furiosos. Tinha incendiado a casa de um honesto comerciante que não quis levar em conta os meus crimes e pagou por sua ingenuidade com a morte dos filhos**. A essa altura do requisitório, quase gritei que aquilo era falso, que era mentira, mentira vil e cruel. Depois mudei de idéia [sic]. Para quê? Logo chegaria ao reino onde a luz da verdade brilha sem restrição (CONDÉ, 1997, p. 225, grifo entre aspas da autora, grifo em negrito nosso).

---

[i] A escassez de conteúdo (histórico) a respeito de Tituba, ao se fazer uma pesquisa, pode já revelar a falta de interesse nela por parte da História. De acordo com Maryse Condé, em uma nota histórica ao fim de seu romance, o último registro acerca de nossa heroína é de sua venda pelo "preço de sua 'pensão' na prisão, suas correntes e ferros" (1997, p. 234), por volta de 1693, ausente do efetivo comprador. Algumas informações podem ser encontradas em inglês, por exemplo, na página da Universidade da Virgínia (Estados Unidos), onde se ministrou um curso que relacionava História e Literatura a respeito dos *Salem Witch Trials* (http://salem.lib.virginia.edu/people/tituba.html). O texto conta inclusive com indicações de bibliografia (em inglês), a respeito do assunto. Tendo vista que nosso foco aqui é revisitar a história por/em outras possibilidades, optamos por não abordar esses detalhes com mais profundidade.

A palavra "escapado" parece ser assim destacada pela narradora para mostrar que não se trata de uma expressão com a qual concorde, tendo-a inserido apenas por conta das palavras de seus acusadores. Embutida no discurso de Tituba, a palavra é enfatizada, ganhando em estranheza na perspectiva dessa narradora-personagem que não havia *escapado* de nenhuma das atribulações que a vida e o mundo lhe haviam preparado. Ademais, revela o caráter forjado e manipulado das acusações que se seguirão, "verdades" fabricadas pelos antagonistas de sua história. Assim, ela antecipa o trecho seguinte destacado em itálico, que contém os motivos "autênticos", de acordo com os acusadores, para punir aquela mulher. À vista disso, encontramos aqui uma "[…] solidariedade *fictícia* com a opinião pública" (BAKHTIN, 2010, p. 112, grifo nosso), de acordo com o que Bakhtin chama de **motivação pseudo-objetiva**:

> […] um dos aspectos da fala dissimulada de outrem, no caso em questão, da opinião corrente. Segundo todos os índices formais, a motivação é a do autor, ele solidariza-se formalmente com a motivação; mas, de fato, ela se coloca na perspectiva subjetiva dos personagens ou da opinião corrente. […] As conjunções subordinativas e coordenativas (**pois**, porque, por causa de, apesar de, etc.), todas as palavras de introdução lógicas (assim, por conseguinte, etc.) perdem a intenção direta do autor, têm um sabor de linguagem estrangeira, tornam-se refratárias ou até totalmente objetais (2010, p. 111, grifo nosso).

Essa motivação pseudo-objetiva aparece no romance porque, "[…] nesse tipo de ficção pós-moderna o poder não é um simples tema geral [...]. Ele também assume uma poderosa força crítica no discurso incorporado e aberto do protesto, especialmente no protesto de classe, sexo e raça" (HUTCHEON, 1991, p. 237).

Ao inserir esse discurso do outro opressor no seu, iniciando a passagem que contém seus "crimes" em primeira pessoa, "eu", e conjugando os verbos de acordo, a narradora pode, ao fim e ao cabo, sugerir a imposição dessas supostas verdades subjetivas sobre ela, fazendo-a com que assuma esses "pecados" atribuídos a si. Essa estratégia narrativa não simplifica, mas multiplica os significados proporcionados pela problematização que, ao invés de manter inquestionavelmente o ponto de vista oferecido pelo centro, põe em choque esse com a perspectiva oferecida, finalmente, pela margem; na tentativa de "negociar o espaço entre os centros e as margens segundo formas que admitam a diferença e o desafio dessa diferença a qualquer cultura supostamente monolítica" (HUTCHEON, 1991, p. 250). Nesse sentido, a margem, ao ganhar voz pela perspectiva de Tituba, não simplesmente ocupa o lugar do centro,

pois "[o] pós-modernismo não leva o marginal para o centro. Menos do que inverter a valorização dos centros para a das periferias e das fronteiras, ele **utiliza** esse posicionamento duplo paradoxal para criticar o interior a partir do exterior e do próprio interior" (HUTCHEON, 1991, p. 98, grifo da autora). Busca-se desestruturar os lugares mantidos arbitrariamente, oferecendo novas e múltiplas alternativas para um mesmo fato, uma mesma história, ao envolver a ironia pós-moderna, por meio da "multiplicidade, a simples multiplicação de inúmeras versões fantásticas e autocontraditórias" acerca da referencialidade e da verdade (JAMESON, 2007, p. 202).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tituba morreu. Difícil acreditar? Na realidade não. O leitor que acompanhou essa sua história, pensada por Maryse Condé, pode ficar consternado, porém não cético – principalmente ao perceber que, para a historiografia, a narrativa de Tituba é interrompida muito antes, quando ela ainda estava viva. Deixando de se interessar por ela, os historiadores tomaram uma decisão, e o que o romance de Condé vem mostrar, é que essa decisão tem implicações submetidas à(s) ideologia(s). A literatura pós-moderna fornece a essa **persona**, então, um espaço que lhe era praticamente impossível em seu contexto. "Na ficção pós-moderna, o literário e o historiográfico são sempre reunidos – e normalmente com resultados desestabilizadores, para não dizer desconcertantes" (HUTCHEON, 1991, p. 136). Ela provoca a reflexão de que:

> […] embora os acontecimentos tenham mesmo ocorrido no passado real empírico, nós denominamos e constituímos esses acontecimentos como fatos históricos por meio da seleção e do posicionamento narrativo. […] só conhecemos esses acontecimentos passados por intermédio de seu estabelecimento discursivo, por intermédio de seus vestígios no presente (HUTCHEON, 1991, p. 131).

Para isso, o romance referido se utiliza da estrutura dialógica:

> […] todo o seu texto poderia ser salpicado de aspas, destacando as ilhotas do discurso direto e limpo do autor, que se encontra espalhado, ilhotas banhadas de todos os lados pelas ondas do plurilinguismo. Mas seria impossível fazer isso, pois, como vimos, frequentemente um mesmo discurso penetra ao mesmo tempo no discurso de outrem e no do autor (BAKHTIN, 2010, p. 113).

Esse tipo de perspectiva "*is characterized by unresolved conflicts between discrepant world models. Since each of them has its own subjective validity, they tipically challenge and relativize one another and thus undermine the notion of an authoritative worldview*"[i] (NÜNNING, 2001, p. 217). Dessa forma, "o centro começa a dar lugar às margens", "a universalização totalizante começa a desconstruir a si mesma", e, consequentemente, a complexidade das contradições que existem dentro das convenções […] começam a ficar visíveis" (HUTCHEON, 1991, p. 86).

De acordo com o caminho percorrido por essa análise, fica cada vez mais claro o porquê identificamos essa narrativa literária com o pós-modernismo. Ela contextualiza-se com "[…] um grande evento histórico que faça a mediação entre seus tempos individuais simultâneos e o tempo histórico do mundo público" (JAMESON, 2007, p. 191). Como outras dessas narrativas, ela "[…] insere os contextos históricos como sendo significantes, e até determinantes, mas, ao fazê-lo, problematiza toda a noção de conhecimento histórico. […] não pode haver um conceito único, essencializado e transcendente de 'historicidade autêntica'" (HUTCHEON, 1991, p. 122). Nesse sentido,

> […] parece inverter completamente o típico apelo do historiador e também do romancista histórico àquilo que eles denominaram a "verdade". […] hoje em dia a verdade histórica é abordada não pela via da verificação ou mesmo da verossimilhança, mas sobretudo por meio do poder imaginativo do falso e do factício, das mentiras e dos engodos do fantástico (JAMESON, 2007, p. 202, grifo do autor).

O que importa, por fim, não é "**a** verdade" e sim "**qual(is)** verdades". Este mundo, a "verdade" do **nosso** mundo, para Tituba: "tinha feito de mim uma escrava, uma órfã, uma pária" (CONDÉ, 1997, p. 70); por contraste, o mundo ficcional de Condé deu-lhe possibilidades distintas, deu-lhe outras histórias, deu-lhe, principalmente, a palavra, a voz (há tempo caladas) e, assim, devolveu-lhe a(s) vida(s).

Hanna Arendt afirma que "[n]a ação e no discurso, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares, e assim apresentam-se ao mundo

---

[i] "[…] é caracterizada por conflitos não resolvidos entre os modelos discrepantes de mundo. Como cada um deles tem sua própria validade subjetiva, eles tipicamente desafiam e relativizam um ao outro e, assim, debilitam a noção de uma visão de mundo dominante" (tradução nossa).

humano" (ARENDT, 1997, p. 192). Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que "[…] não é o ator [aquele que age], e sim o narrador que percebe e 'faz' a história" (ARENDT, 1997, p. 205, grifo da autora). É por esse motivo que Tituba-personagem, até o momento, havia sido apenas coadjuvante (ou seria figurante?), pois sua vida era narrada por outros; em contrapartida, Tituba-narradora agora tem a oportunidade de impulsionar a sua lenda, fazer soar sua canção. A canção de Tituba, mencionada pela narradora no epílogo (CONDÉ, 1997, p. 227), pode representar, portanto, não apenas a releitura e reinterpretação de sua própria história, como a de tantas(os) outras(os) negligenciadas, apagadas, propositalmente esquecidas nos discursos ditos incontestáveis e oficiais. Em conclusão, celebramos, à vista disso, o romance, para o qual, de forma relevante, "[o] principal objeto [...], aquele que o caracteriza, que cria sua originalidade estilística é **o homem que fala e sua palavra**" (BAKHTIN, 2010, p. 135, grifo do autor), ou, neste caso, sintomaticamente, a **mulher**. Por meio dele, Tituba não simplesmente morre, mas se perpetua por seu mito, sua canção.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hanna. Ação. In: ______. *A Condição Humana*. 8. ed. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. p. 188-211.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética:* a teoria do romance. 6. ed. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et. al. São Paulo: Hucitec Editora, 2010.

CONDÉ, Maryse. *Eu, Tituba, feiticeira… negra de Salem*. Tradução de Angela Melim. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

GENETTE, Gérard. *Discurso da Narrativa*. 3. ed. Tradução de Fernando Cabral Martins. Portugal: Vega, 1995.

HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo*: história, teoria, ficção. Tradução de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

JAMESON, Fredric. *O romance histórico ainda é possível?* Tradução de Hugo Mader. Revista Novos Estudos – CEBRAP: São Paulo, n. 77, p. 185-203, mar. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000100009>. Acesso em: 01 de maio de 2017.

NÜNNING, Ansgar. On the Perspective Structure of Narrative Texts: Steps toward a Constructivist Narratology. In: PEER, Willie van; CHATMAN, Seymour. (org.). *New*

Perspectives on narrative perspective. New York, Albany: State University of New York Press, 2001, p. 207-222.

DA EXPERIÊNCIA DA LEITURA À PRÁTICA DOS MULTILETRAMENTOS EM ESTILIZAÇÃO VEICULADA NAS REDES SOCIAIS

Ana Lucia Rodrigues Guterra[i]

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende tematizar a leitura e os multiletramentos no contexto escolar do Ensino Médio. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), a compreensão da leitura, na visão bakhtiniana, é concebida como ato dialógico que entende a linguagem como interação verbal nas diferentes esferas sociais, assim, a escola, em suas práticas, tem a necessidade de inserir o uso de novas tecnologias em que os textos utilizem imagens estáticas ou em movimento, usando também, áudios, links, cores nos ambientes digitais ou nas mídias impressas.

O objetivo aqui é propor a análise de um texto semiótico (estilização) premiado que circula nas redes sociais: *Picasso e Dalí pintando um ovo* (2013), de David Vela, visando aplicar a atividade na sala de aula. Busca-se apresentar uma estratégia de leitura com uma imagem para o Ensino Médio. Justificamos nosso interesse pessoal em analisar uma estilização, sobretudo, porque é visível o ritmo acelerado devido às novas tecnologias – TICs, exigindo da escola a necessidade de incluir em seus currículos novos letramentos já que isso tem gerado novas formas de leitura e interação, e, consequentemente, novos gêneros discursivos e/ou hibridização dos já existentes.

Além disso, hoje a última tendência, segundo Rojo (2012), é sobre a necessidade de uma pedagogia de multiletramentos, nome dado às novas práticas de letramento que envolvem a multiplicidade de linguagem e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos. Também, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos.

[i] Mestre em Letras pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW); Doutoranda em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: anaguterra@gmail.com.br.

Dessa forma, este estudo através de pesquisa bibliográfica e documental busca em material já publicado como: livros, revistas, artigos e internet mostrar a necessidade de trabalhar conceitos como multiletramentos, intertextualidade de uma estilização que circula no meio virtual e que ainda não recebeu um tratamento analítico. Para tanto, partiremos de uma breve exposição teórica sobre os PCNs, orientadores de práticas pedagógicas, que contém a teoria de Bakhtin, depois uma seção para as redes sociais e a leitura dos jovens, em seguida, os procedimentos metodológicos que situam a análise.

Na seção seguinte, por meio desse suporte teórico-metodológico, examinaremos pontos significativos na estilização fazendo o desenvolvimento de análise do texto proposto com apresentação de atividades leitoras para o ensino médio. Por fim, apresentamos as considerações finais que revelam a importância dos multiletramentos na leitura significativa.

2 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS- PCNS SOB A ÓTICA DE BAKHTIN

A educação brasileira sempre foi alvo de críticas e debates e, nos anos 90, surgem os PCNs que tem por objetivo garantir as crianças e jovens o direito de desfrutar conhecimentos que são essenciais para o exercício da cidadania. Eles são o suporte que orientam as práticas pedagógicas e ajudam a melhorar e ampliar a linguagem e desenvolver o pensamento crítico. São referência curricular que visam direcionar o corpo docente da educação básica do país para a prática pedagógica mais eficaz e reflexiva.

Nos PCNs, nas diretrizes de Língua Portuguesa (1997), enfatiza-se que a leitura e a produção de textos são práticas discursivas, e que combinadas com a reflexão sobre as estruturas da língua devem ser prioridades no ensino de língua materna, as práticas de ensino devem ser processos ativos. Desse modo, a concepção de ensino e aprendizagem que os PCNs prescrevem está fundamentada na teoria dos gêneros de Bakhtin e quando se trata do ensino de recursos expressivos da linguagem, seja ela oral ou escrita, ao abordarmos os gêneros textuais, isso nos remeterá aos textos escritos e orais que são realizados nos eventos comunicativos.

Como todo o texto organiza-se dentro de determinado gênero, Bakhtin (2012, p. 12), nos diz que os gêneros são formas "relativamente estáveis" de enunciados denominados gêneros

do discurso, definidos por três elementos constitutivos: "o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional", com isso vê-se o tratamento exaustivo do objeto. Quando ele fala dos gêneros do discurso, pretende destacar sua dimensão dialógica, ou seja, no evento que ocorre na esfera dos interlocutores, no efeito do diálogo.

Segundo Bakhtin (2016), toda a compreensão de um texto acarreta uma responsividade, uma atitude de resposta, e como afirma Fiorin (2017, p. 8): "um juízo de valor". "Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, tem uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva" (BAKHTIN, 2016, p. 30). Dessa forma, um falante termina seu discurso para dar lugar à fala do outro e é isso que permite a possibilidade de resposta (posição responsiva).

Ainda, segundo Bakhtin, (2016), o indivíduo age em determinadas esferas de atividades (esferas sociais de comunicação ou esferas comunicativas), como, por exemplo, no trabalho, na escola, na igreja, na família, na política, etc. É por isso, que ao circular pelas esferas, as pessoas usam inúmeros gêneros do discurso que atendem à prática social na qual estão envolvidos.

Para tanto, o discurso caracteriza-se por meio da multimodalidade que incorpora vários modos (imagens, sons e movimentos) aos discursos multimodais. Rojo e Moura (2012) afirmam que um enunciado é um dito concreto e único, "irrepetível", que gera significação e se vale da linguagem para sua materialização.

Kress e van Leeuwen (2001) expandem sua teoria para as seguintes áreas: *design*, produção e distribuição do discurso, assim, isso ampara a análise do discurso de como textos e imagens são planejados para cooperarem entre si, como os discursos são produzidos e como eles são colocados à disposição das pessoas em diferentes contextos sociais e culturais. Com isso, quando estudamos a multimodalidade consideramos os aspectos da cultura do país, sem ignorar seu território e sua cultura, por exemplo.

Já a necessidade da pedagogia de multiletramentos surgiu do Grupo de Nova Londres que em seu manifesto assegurava a necessidade de a escola trabalhar com os letramentos múltiplos emergentes na sociedade devido ao avanço das tecnologias. E isso envolve o ato de ler e articular diferentes modalidades de linguagem, além da escrita, como a imagem, a fala e a música.

Rojo (2012) aborda sobre a necessidade de uma pedagogia de multiletramentos, nome dado às novas "práticas de letramento contemporâneas que envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagem e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos, e por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos" (ROJO, 2012, p. 56).

Cope e Kalazantis (2000) abordam também sobre o Grupo Nova Londres que trata sobre a seguinte questão: o que fazer para colocar em prática a pedagogia dos multiletramentos em função das novas demandas? E o primeiro argumento do grupo refere-se à multiplicidade dos canais de comunicação e da mídia que crescem e integram as formas de fazer sentido. Depois, à crescente importância da diversidade cultural e linguística da diversidade local e conexão global. "E, em termos mais construtivos, temos de negociar, todos os dias, nas nossas comunidades locais e em nossas vidas comunitária e do trabalho cada vez mais globalmente conectadas" (COPE; KALAZANTIS, 2000, p. 6).

Dessa forma, "os agentes de letramento e os estudantes devem se ver como participantes ativos na mudança social; como aprendizes e estudantes que podem ser produtores ativos de projetos de futuros sociais" (COPE; KALAZANTIS, 2000, p. 6) Com isso, busca-se a formação de sujeitos críticos com suas competências leitoras desenvolvidas.

Sabemos que quando o leitor não possui um conhecimento anterior adquirido é inviável o pleno entendimento do que está sendo dito pelo produtor do texto, trata-se agora de intertextualidade que é um elemento que media sentidos. Na Linguística, a intertextualidade é vista como um recurso utilizado nos diversos textos, ela é empregada na literatura, na música, na pintura, etc. Enfim, é a criação de um texto a partir de outro já existente. Bakhtin (2016) não aborda esse termo em sua obra, o máximo que se vê é ele falar em relações entre textos.

O conhecimento que se tem do que já foi lido anteriormente auxilia na elaboração de um sentido ao novo texto. Segundo Bazerman (2011, p. 25), a intertextualidade "procura criar uma compreensão compartilhada sobre o que foi dito anteriormente e a situação atual como se apresenta", querendo dizer que as menções intertextuais estabelecem fatos sociais sobre o qual o autor faz nova afirmação.

A estilização faz parte das relações intertextuais, com isso percebemos que o texto estabelece, de forma proposital, um elo com o texto anterior. Estilizar é tirar o máximo de

detalhes de uma figura, mas que esta possa ser identificada, "é a reprodução do conjunto de procedimentos do 'discurso de outrem', quer dizer, do estilo de outrem" (FIORIN, 2003, p. 31). Quando estilizamos, estamos criando um universo cujas formas gráficas estão sob nosso controle. O objeto de análise deste estudo é uma estilização. A seção seguinte é destinada as redes sociais, leitura e tipos de leitor assuntos que auxiliarão na análise posterior.

3 AS REDES SOCIAIS E A LEITURA DOS JOVENS

Hoje, a leitura tornou-se um estilo de vida e os leitores discutem, interagem e produzem eventos, não vivem mais solitários, escondidos em um local isolado. A presença das tecnologias de forma intensa na atualidade e a existência cada vez maior dos jovens conectados a elas têm angustiado os professores.

Nesse cenário, as redes sociais são um acontecimento evidente em nossa sociedade, e podem, também, serem utilizadas para fins pedagógicos apresentando reflexões sobre como aliar o trabalho de mediação de leitura com o acréscimo das tecnologias, cada vez mais presentes na vida de nossos alunos. Santaella e Lemos (2010), abordam a evolução das redes sociais a partir das modalidades diferenciais de interação, nos colocam sobre as redes sociais multimodais caracterizadas pela associação com outras redes e pelo uso de jogos sociais e aplicativos para a mobilidade evidenciadas na temporalidade como é o caso do Facebook e Twitter, redes que possuem uma dinâmica de interação social.

Dessa forma, investigamos a leitura de um texto que circula nas redes sociais a ser utilizado na educação para auxiliar no desenvolvimento de um leitor competente. Santaella (2004) em seu livro: *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*, faz um perfil do novo leitor usuário da hipermídia, em que este necessita usar vários mecanismos e habilidades de leitura diferentes daquele leitor que lê texto impresso tradicional como revistas e livros. A autora, através de método classificatório e comparativo, definirá os tipos de leitores, mas antes afirma que é preciso "dilatar" o conceito de leitura, ampliando esse "conceito do leitor de livro para o leitor de imagem, e desta para o leitor das formas híbridas e signos e processos de linguagem" (SANTAELLA, 2004, p. 16), incluindo o leitor urbano e o espectador de cinema, TV e vídeo, enfim, há uma multiplicidade de leitores.

O primeiro tipo de leitor, segundo Santaella (2004, 2013), é o leitor contemplativo, meditativo é aquele da idade pré-industrial, da era do livro impresso e da imagem fixa. É concentrado na leitura solitária, silenciosa que pode ser interrompida para a reflexão, é um leitor isolado, "retiro voluntário" que faz leitura de numerosos textos. O segundo é o leitor movente, fragmentado, àquele do mundo em movimento, dinâmico, "a modernidade corresponde a um novo estágio da história humana" (2004, p. 29), filho da Revolução Industrial e do aparecimento dos grandes centros urbanos: o homem na multidão. É leitor "apressado de linguagens efêmeras, híbridas, misturadas", é o leitor do jornal oponente do livro, "fugaz, novidadeiro, de memória curta, mas ágil".

E o último o leitor imersivo, virtual, "implodido" que é o foco principal da obra, é o leitor que surgiu a partir dos novos espaços virtuais chamados de os ciberespaços. O leitor imersivo está a todo tempo em prontidão para receber e ler novas informações, ele traça seu próprio caminho em navegações, ele nasce adentrado dentro dos grandes centros urbanos.

No nosso ensino hoje, há necessidade de trabalhar com os perfis de leitor contemplativo, movente, imersivo e ubíquo. Santaella (2013) utiliza o conceito de ubiquidade de Souza e Silva (2006, p. 179), caracterizada como aquele que tem "habilidade de se comunicar a qualquer hora e em qualquer lugar via aparelhos eletrônicos". O leitor ubíquo herdou do leitor movente uma atenção irremediavelmente parcial e contínua, ele lê e transita movimentos, direções, formas, traços, volumes, cores, etc. "Quer dizer, a atenção responde ao mesmo tempo a distintos focos sem se demorar reflexivamente em nenhum deles. Ela é continuamente parcial" (SANTAELLA, 2013, p. 279). Há um desafio maior na educação, ensinar, atualmente, é muito mais complexo e híbrido do que apenas incorporar tecnologias de último grito.

Na próxima seção, destacamos os procedimentos metodológicos.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação do *corpus* apresenta a estilização: *Picasso e Dalí pintando um ovo* (2013), de David Vela, visando aplicar a atividade na sala de aula. Partimos, inicialmente, de um levantamento bibliográfico através de consultas a materiais já publicados, livros, artigos científicos, dissertações e teses, a respeito das categorias teóricas, sobre leitura e ensino,

multiletramentos, intertextualidade, o leitor com a definição de seus tipos, fundamentais para, posteriormente, proceder à descrição e análise do *corpus* selecionado. Em seguida, organizamos nossa análise de acordo com os procedimentos a seguir:

a) inicialmente, apresentamos algumas considerações sobre o autor e a ilustração escolhida para a análise;
b) posteriormente, a análise recai sobre "as marcas discursivas" que contribuíram para identificar os conceitos mencionados acima, e, por conseguinte, legitimar os principais enunciados no *corpus* em análise;
c) por fim, objetivamos, por meio da estilização mostrar que a escola tem necessidade de incluir em seus currículos novos letramentos já que isso tem gerado novas formas de leitura e interação, e, consequentemente, novos gêneros discursivos e/ou hibridização dos já existentes como é o caso da estilização.

A partir dos procedimentos evidenciados, passamos à análise do *corpus:*

5 A ANÁLISE COM PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO MÉDIO

Dedicamo-nos, a partir desse momento, à análise da estilização *Picasso e Dalí pintando um ovo*, de David Vela, publicado em 2013. A imagem foi premiada em vários eventos: participou do *II Prêmio Ibérico de Humor Gráfico Lorenzo Goñi* e com esta imagem ganhou o primeiro prêmio na categoria de humor no *6º Fadjr Festival Internacional de Artes Visuais,* em Teerã, também, em Portugal, recebeu o terceiro prêmio, *World Press Cartoon*, em 2014.

David Vela nasceu em Zaragoza, em 1967, Espanha. É especializado na ilustração gráfica do primeiro terço do século XX. Participou de várias competições internacionais e ganhou inúmeros prêmios e menções. Destaca-se, atualmente, como cartunista espanhol, que tem suas criações publicadas em redes sociais como, por exemplo, o *Facebook*, seu blogue: *obras de arte e humor de David Vela*, que o torna conhecido em todo o mundo. No momento atual, David Vela vive e trabalha em Zaragoza na Espanha e é reconhecido como um dos melhores cartunistas do mundo[i].

---

[i] Cartoon Gallery. *David Vela*. Disponível em: <http://www.cartoongallery.eu/englishversion/gallery/spain/david-vela/>. Acesso em: 15 jul. 2017.

Segundo os PCNs (1997, p. 57), uma prática constante de leitura na escola pressupõe "o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato", diferentes objetivos exigem diferentes textos. Santaella (2013, p. 125), afirma: "os caminhos para a educação devem ser encontrados nas novas formações subjetivas da cultura digital", em seguida, aborda sobre a chamada pedagogia das mídias, uma referência para a educação para e nas mídias e sugere que "deve-se investigar o potencial e as contribuições que a cultura colaborativa e participativa pode trazer para a aprendizagem" (SANTAELLA, 2013, p. 125).

A partir do aporte teórico exposto anteriormente, agora, com a finalidade de enriquecer a discussão em foco, tomamos para a análise algo concreto, cujo processo interacional vincula-se à esfera das redes sociais, especificamente uma estilização: *Picasso e Dalí pintando um ovo*, de David Vela, visando, no futuro, aplicar a atividade na sala de aula, mais especificamente, no Ensino Médio. As formas figurativas podem ser estilizadas, pois o artista pode interpretar as coisas do mundo com seu traço particular, é o que observaremos a seguir:

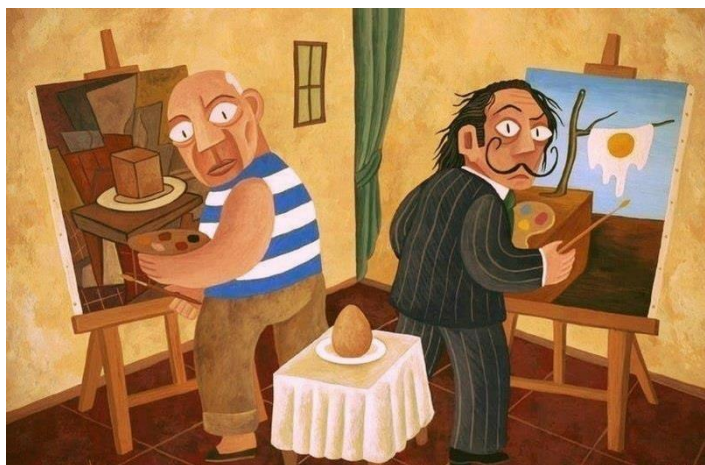



Figura 2 - David Vela: Picasso e Dalí pintando um ovo. 1280 × 832. 2013.

Segundo os PCNs (1997, p. 99), uma aprendizagem significativa acontece quando há o envolvimento do aluno na aprendizagem, o empenho em estabelecer relações entre o que já sabe e o que está aprendendo, em usar os instrumentos adequados que conhece e dispõe para alcançar a maior compreensão possível. Os PCNs (1997, p. 99) afirmam que o aluno precisa tomar para si a necessidade e a vontade de aprender, assim, a primeira atividade que se faz com o aluno é fazê-lo observar a estilização com todos os seus detalhes.

Nela, numa linguagem não-verbal, vemos a imagem de Salvador Dali e Pablo Picasso, respectivamente, pintores do Surrealismo e do Cubismo, que foram participantes dos Movimentos de Vanguarda Europeia, pintando um ovo que se encontra numa mesa de centro. Os dois estão numa sala, um de costas para o outro e fazem sua pintura de acordo com as características de seu movimento de vanguarda.

É consenso que nossa educação necessite dar mais ênfase na modalidade visual, Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que a semiótica da comunicação visual tem se transformado, com isso, os textos estão se tornando cada vez mais multimodais. Segundo Kress e van Leeuwen (2001), as cores funcionam como um dispositivo semiótico formal capaz de representar ideias, atitudes, ressaltar informações e estabelecer coerência e coesão nos textos, ou seja, carregam significados ideacionais, interpessoais e textuais.

Nesse sentido, as cores da estilização são vivas e seguem as características de David Vela e também dos pintores em questão. Observamos as cores da estilização e por meio delas percebemos que a intertextualidade ocorre, pois Picasso em sua tela pinta com as cores do seu Período Rosa (nos anos de 1904 e 1905) em que utiliza tons avermelhados, escuros ou claros, nas diversas partes do quadro. Salvador Dalí gostava de utilizar tons fortes, acrescentando rabiscos sinuosos, causando uma experiência vibrante para quem vê as obras cheias de energias e vitalidade, na estilização utiliza as mesmas cores da pintura original, predominam os tons amarelos, castanhos e o azul do mar.

Através do olhar despreocupado ou desatento sobre a imagem *Picasso e Dalí pintando um ovo,* produz-se uma referência imediata com a arte e com a linguagem da pintura. A imagem em questão, mostra essa abordagem de forma muito clara e direta. No entanto, com um olhar mais minucioso, pode-se iniciar uma discussão mais detalhada sobre a construção da cena e desdobrar outros aspectos relevantes, além de sua ligação artística. Catto (2013, p. 162) afirma que “manipular as diversas tecnologias comunicativas define a proposta central do letramento multimodal, ou seja, conhecer o papel dos recursos semióticos e o uso integrado dos mesmos na construção de sentido”. O apontamento da menção de uma construção na imagem dá-se pela organização dos elementos, ou seja, na cena arquitetada da estilização nada encontra-se ao acaso.

Todos os elementos visuais foram projetados por alguém que detém algum conhecimento sobre Arte, neste caso, David Vela. Assim, para fazer a relação intertextual é preciso levar em conta o conhecimento prévio do leitor. A relação discursiva materializada na ilustração é intertextual, ter conhecimento prévio sobre Pablo Picasso e Salvador Dalí fazem o leitor ter uma leitura expressiva, aliás, quanto maior conhecimento o leitor tiver dos pintores e consequentemente de suas escolas fará com que a analogia se estabeleça mediada pelo diálogo existente entre os textos.

A esfera de comunicação aqui foi o fato de a estilização ter sido tirada de uma rede social, *Facebook*, local que abarca, segundo Santaella, jogos, vídeos, fotos, música, textos e, simultaneamente, a comunicação via mensagens, é uma "comunicação multimodal, multimídia e portátil" (SANTAELLA, 2013, p. 279).

Nas Figuras 2 e 3, abaixo, observamos os dois artistas numa imagem fotográfica pintando suas telas é possível, que estas fotografias sejam de conhecimento de David Vela para a criação gráfica da estilização sobre o ato de pintar.

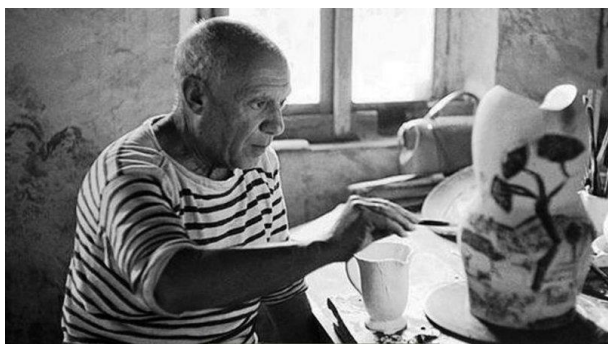



Figura 3 – Pablo Picasso Pintando

Figura 4- Dalí pintando 2

Também observamos a analogia das roupas da estilização e da fotografia. Assim, com essas fotografias percebemos o conhecimento sobre a produção final da ilustração feita por David Vela.

A imagem (Figura 1) utiliza-se de um estilo moderno, quase caricatural, para configurar tal expressão, a composição conta com a presença dos personagens-artistas chaves desses dois movimentos. A partir dessa constatação, passa-se a apreciar a pintura dos cavaletes que também

é outro ponto importante da construção. Nela, encontra-se o registro ou a percepção visual de cada personagem-artista conforme tais estilos já enunciados anteriormente.

É nesse momento da análise que se dá a grande ideia da imagem: a decodificação do mundo segundo a singularidade de cada pessoa, no caso aqui, através de ambos os personagens-artistas. O construtor da imagem se apropria de características próprias de ambos os artistas para tornar a imagem verossímil. Percebe-se tais argumentos em três momentos no mínimo: 1. Ambos personagens-artistas apresentam traços fisionômicos que se assemelham aos artistas referentes; 2. Características relacionadas ao vestuário dos personagens-artistas durante a ação de pintar (camisa listrada de Picasso e o paletó de Dalí); 3. As pinturas dos cavaletes fazem referência às formas geometrizadas do cubismo (criadas por Picasso) e aos relógios moles (símbolos do trabalho ícone criado por Dalí). É importante, também, mostrar aos alunos as fotografias dos pintores que fazem parte de registros feitos e que se percebe a ideia para a construção da cena; assim, percebe-se a relação intertextual definida por Bazerman (2011), e a relação dialógica, expressão utilizada por Bakhtin (2016), entre a ilustração e a fotografia.

O exemplo exposto (Figura1) parte da decodificação de um ovo. Particularmente, como cada pessoa perceberia tal forma? Por meio de Picasso e Dalí cria-se tal decodificação do mundo físico sendo retratado poeticamente conforme suas percepções visuais. Assim, temos um cubo, natureza-morta, fazendo referência ao estilo cubista de Picasso (que valorizava as formas cúbicas, geométricas e fragmentadas) e um ovo frito pendurado na árvore, paisagem, fazendo referência aos relógios moles de Dalí (tela *A persistência da memória*).

Compreende-se que o ovo é o centro temático da imagem (Figura 1). Não exatamente o ovo, mas seu simbolismo de vida, por meio de aspectos únicos e singulares que gera cada ser. Além disso, percebe-se outra dualidade na imagem: 1. A janela e a cortina em segundo plano remetem aos elementos oníricos e desconexos característicos do movimento surrealista; 2. A mesa do ovo e o espaço-ambiente compreendido pelas paredes e pelo chão onde os personagens-artistas estão situados remetem à forma cúbica que caracteriza o movimento cubista. Também, é importante mostrar aos alunos duas pinturas acima colocadas para que se estabeleça se já não aconteceu a relação intertextual.

Com a diversidade de leitores que existem, Santaella (2004) afirma que há um novo modo de ler, estamos nos relacionando na escola com o leitor ubíquo, imersivo e movente ao

mesmo tempo. Nosso aluno contemporâneo, conforme a autora, o tempo todo está lendo signos e sinais por onde passa circulando, ruas, avenidas, casa, trabalho, esse leitor é movente porque não tem necessidade de sair de seu lugar, poderá também ser imersivo ou virtual àquele que nasceu do ciberespaço que se comunica com alguém presencialmente ou a distâncias longínquas. Esse é o leitor que necessita ser competente na compreensão da diversidade de textos emergentes na contemporaneidade e o professor será mediador na leitura proposta.

Enfim, a imagem construída por David Vela levanta a prerrogativa da diferença, das diferentes percepções que cada indivíduo constrói do mundo conforme seu ponto de vista. É por isso que a arte leva à reflexão pela sua manifestação e tira as pessoas da mesmice. A imagem (Figura 1) exemplifica como se dá o processo de decodificação por meio da arte, e o faz muito bem, já que ela é universal. Cada pessoa, por sua vez, dá respostas singulares. Assim, enquanto o personagem-artista Picasso só muda o formato do ovo para o cubo, Dalí, vai além, quebra o ovo e gera uma ação, como os sonhos e as narrativas representadas em suas telas.

Toda essa análise se faz necessária explorar com o aluno do ensino Médio, mas, primeiramente, o professor precisa buscar os conhecimentos prévios dos alunos para depois auxiliar numa leitura significativa. Aqui é possível que os estudantes já façam uma relação intertextual pelo conhecimento da existência dos pintores, também, a interação numa prática discursiva que levam a uma reflexão. Convém desvendar com os alunos o gênero estilização, o meio de circulação, a esfera social de comunicação, redes sociais e blogs, e verificar a compreensão deles por uma atitude responsiva.

Uma atividade a ser proposta após a análise e compreensão da estilização pode ser:

A sugerir aos alunos que escolhessem uma obra de Picasso ou Dalí (pintura), ou ainda os dois, e por meio de grupos de alunos reinterpretassem na forma de "Fotografia". Ao selecionar uma pintura, normalmente há pessoas, os alunos devem substituir esses elementos por eles mesmos. Assim, a releitura daria no contemporâneo: com o cenário, os objetos e a própria figuração. O cuidado que se deve ter nessa prática é buscar retratar cenas que levem a identificar a fotografia com a obra (pintura) original. Pode ocorrer a troca de alguns elementos para atualizar a versão fotográfica, mas os gestos e poses devem permanecer no contexto da obra. Eles estarão reinterpretando ao seu modo o olhar da pintura.

Outra atividade possível é propor aos estudantes para mesclar duas obras, sendo uma de Picasso e outra de Dalí. A partir da impressão de duas obras, confeccionar, por meio da colagem, uma nova perspectiva, baseado nos elementos retratados por ambos os artistas. E, a partir dessa imagem híbrida, construir uma leitura textual poética tratando dos elementos que o aluno optou por construir na colagem. Ele deverá optar por algumas partes e descartar outras, isso gera ganhos e perdas.

Cabe ressaltar, finalmente, que no momento em que o professor tem conhecimento sobre os PCNs, conhece a teoria de Bakhtin e é envolvido com as tecnologias, ele será capaz de levar o aluno a significar sua leitura em relação à diversidade de textos que estão disponíveis na mídia. Assim, o aluno com autonomia de pensamento e criticidade tornar-se-á um cidadão ativo e incluído na sociedade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste artigo constituiu em descrever e analisar uma imagem premiada que circula nas redes sociais: *Picasso e Dalí pintando um ovo* (2013), de David Vela, visando aplicar a atividade na sala de aula. Tematizamos a leitura e os multiletramentos no contexto escolar do Ensino Médio.

Verificamos durante a análise, e esse artigo quer contribuir com a discussão em torno do assunto, que no contexto atual é fundamental que a educação mantenha-se adequada aos novos tempos e espaços para não ser mais monótona e repetitiva como vem acontecendo, mas sim que ela prepare os sujeitos para um futuro competitivo numa sociedade moderna e mais humana..

Comprovamos assim, que a partir da ilustração analisada como um dos tipos textuais existentes emergentes da tecnologia, confirmamos que a intertextualidade é um recurso linguístico marcante para a leitura e a produção de sentidos, nesse contexto, o conhecimento prévio do aluno adquirido a partir de suas vivências expõe a importância da sua bagagem de leitura para fazer ligações entre os diferentes textos, seja nas entrelinhas ou na superfície do texto.

Por fim, nossos objetivos foram alcançados, pois nosso propósito era mostrar a relevância de explorar a produção de sentidos num texto semiótico emergente das mídias sociais

colaborando com os multiletramentos dos estudantes. Também, fazer uma proposição de atividades que foge do modo tradicional de pergunta e resposta, essa é a contribuição social deste estudo. Com certeza, é um trabalho que possui suas limitações, mas que dá abertura para uma reflexão mais profunda e a certeza de que o ensino também necessita evoluir e acompanhar o contemporâneo que aliado à tecnologia revoluciona nossas vidas constantemente.

REFERÊNCIAS

ARTEPHATU. *O que é estilização?* Disponível em: <http://artephatu.blogspot.com.br/2010/07/estilizacao_04.html>. Acesso em: 06 jun. 2017.

BAKHTIN, Mikail. Os gêneros do discurso. In: ______. *Os* gêneros *do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 11-69.

BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Orgs.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 9-48.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

______. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

CATTO, Nathalia Rodrigues. A relação entre o letramento multimodal e os multiletramentos na literatura contemporânea: Alinhamentos e distanciamentos. *Revista Fórum linguístico*, v.10, n. 2, 157-163, abr./jun. 2013.

CARTOON GALLERY. *David Vela*. Disponível em: <http://www.cartoongallery.eu/englishversion/gallery/spain/david-vela/>. Acesso em: 15 jul. 2017.

CASTRO, Antón. *David Vela:* um diálogo. Entrevista. Disponível em: <http://antoncastro.blogia.com/2014/100203-david-vela-un-dialogo.php>. Acesso em: 15 Jul 2017.

COPE, BILL; KALANTZIS, M. Introduction: the beginnings of an idea. In: ______. *Multiliteracies*: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000. p. 3-8.

DE ANIMA VERBUM. *Pablo Picasso: a genialidade inesgotável e indiscutível.* 2015. Disponível em <http://deanimaverbum.weebly.com/de-anima-verbum/pablo-picasso-a-genialidade-inesgotavel-e-indiscutivel>. Acesso em: 18 jul. 2017.

FIORIN, J.L. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, D.L.P.; FIORIN, J.L. (Org.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade:* Em torno de Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

______. *Introdução ao pensamento de Bakhtin.* 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

JORNAL DIGITAL WIPY NOTÍCIAS. Dalí pintando 2 1 fotografia. Disponível em: <http://www.wipy.com.mx/destino-la-obra-maestra-dali-y-disney/dali-pintando2/>. Acesso em: 14 maio 2017.

JORNAL DIGITAL EL OBSERVADOR. Pablo Picasso pintando. 1 fotografia. Disponível em: <http://www.elobservador.com.uy/sothebys-subastara-obras-picasso-n860066>. Acesso em: 12 maio 2017.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher; MARCUSCHI, Luiz Antonio (Coord.). *Gêneros textuais:* reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

KRESS, Gunther. Multimodality. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies:* literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000. p. 182-202.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN Theo. Introduction. Traducción: Laura H. Molina, para la cátedra de Producción de Textos de la FBA, UNLP, 2011. In: ______. *Multimodal discourse:* the modes and media of contemporary communication. Londres: Arnold, 2001. p. 1-23.

KRESS, G. VAN LEEUWEN, T. *Reading images:* the grammar of visual design. London; New York: Routledge, 2006.

LEMKE, Jay. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trab. Ling. Aplic.,* Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010.

PEREIRA, Mateus F.; FREITAS, Ernani Cesar. Hipergêneros e multiletramento no ensino de língua materna: uma experiência no uso das TICs em sala de aula. *Desenredo - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo,* v. 11, n. 2, p. 294-319, jul./dez. 2015.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (Coord.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. *Navegar no ciberespaço:* o perfil cognitivo do leitor imersivo. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, Lúcia; LEMOS, Renata. *Redes sociais digitais:* a cognição conectiva do *Twitter*. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTAELLA, Lúcia. *Comunicação Ubíqua:* Repercussões na cultura e educação. São Paulo: Paulus, 2013.

TENDÊNCIAS DO IMAGINÁRIO. Picasso e Dalí pintando um ovo. Estilização. Disponível em: <https://tendimag.com/2015/07/20/a-ingenuidade-e-a-satira/06-david-vela-picasso-e-dali-pintando-um-ovo/ > Acesso em: 06 maio 2017.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. In: COPE, BILL; KALANTZIS, M. *Multiliteracies*: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000. p. 9-37.

VELA, David. <https://http://davidblogcartoon.blogspot.com/&prev=search> Acesso em: 15 jun. 2017.

"ALGUÉM PARA AMAR A VIDA INTEIRA", DE RONIWALTER JATOBÁ: CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS SOBRE TRABALHO

Ana Lúcia Barbosa Monteiro[i] (UFPI/CTBJ)
Ângela Maria Rubel Fanini[ii] (UTFPR)

1 INTRODUÇÃO

Este estudo aborda como o discurso literário formaliza o mundo material do trabalho, articulando a vida e a arte. O discurso literário não é alheio à produção material da existência. Analisa-se a primeira e a segunda partes da obra *Alguém para amar a vida inteira* (2015), do escritor mineiro Roniwalter Jatobá, cuja obra tem se debruçado sobre a vida do trabalhador brasileiro. A narrativa apresenta personagens trabalhadores cujas vozes têm foco no mundo do trabalho, no contexto urbano, situado no final dos anos 60 e começo dos anos 70 do Século XX, apresentando como ocorre a lida do operariado. A pesquisa segue a orientação metodológica da Análise Dialógica do Discurso (ADD), presente em Bakhtin (2003) e Bakhtin e Voloshinov (2004), articulando-se discurso e vida. Quanto à problematização sobre o universo do trabalho, apoia-se, sobretudo, nas reflexões marxistas de Lukács (2013), para quem o homem, ao construir as relações de sociabilidade e produzir seus meios de sobrevivência, por intermédio da atividade consciente do trabalho, transcende-se como ser da natureza orgânica, criando estratégias que possam transformar a si mesmo e o mundo em seu entorno. No campo da literatura, as reflexões teóricas empreendidas fundamentam-se em Bosi (1992) e Candido (2006), vinculando-se literatura e sociedade.

Pontuadas essas questões, em suas linhas básicas, após uma introdução em que se evidenciam o tema a ser tratado, o objetivo, a obra *corpus* da pequisa, a metodologia e o referencial teórico que sustenta a problematização desse estudo, o presente texto está estruturado em três momentos.O primeiro, inicia-se com uma abordagem geral sobre a relação

[i] Doutoranda em Tecnologia e Sociedade pela UTFPR/UFPI. Docente de Língua Portuguesa e Literatura do Colégio Técnico de Bom Jesus Piauí (CTBJ/UFPI). E-mail: analuciamonteiro@ufpi.edu.br
[ii] Doutora em Teoria Literária e Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia (PPGTE). E-mail: rubel@utfpr.edu.br. Bolsista de produtividade em pesquisa (CNPq).

entre o mundo da arte, em particular a literatura, com o mundo da vida, ao tempo em que se enfatiza a importância da referida relação.O segundo momento, trata sobre o enfoque dado ao mundo do trabalho na perspectiva da ontologia lukacsiana, bem como a categoria trabalho é discutida no universo da literatura. No terceiro momento, faz-se análise das narrativas do mundo do trabalho: discursos da ficção. Apresentando-se uma síntese da obra, dando enfoque para os aspectos composicionais, enredo, contexto histórico e personagens, sobretudo os protagonistas, com vistas a perceber como o escritor Roniwalter formaliza os discursos sobre trabalho na obra selecionada para *corpus* da pesquisa *Alguém para amar a vida inteira,* delimitando-se a primeira e segunda partes. Após esse momento, descrevem-se alguns fundamentos da ADD. E por último, as considerações finais em que se faz um esbouço da investigação empírica empreendida, apresentando-se o resultado.

O campo da literatura, pela fecundidade temática e discursiva, tem produzido expressivos debates acerca das condições socioeconômicas, culturais e políticas dos diferentes grupos que compõem a sociedade, desde as civilizações primitivas às contemporâneas. Em virtude disso, tem se fortalecido como espaço teórico-metodológico para o desenvolvimento de pesquisas nas áreas de Ciências Humanas, considerando um razoável número de teses, dissertações, monografias, trabalhos de conclusão de curso (TCCs) e periódicos já produzidos nesse campo, o que evidencia que as narrativas literárias têm se apresentado como espaços em que o mundo da vida e o mundo da arte, por meio de um processo dialógico, encontram-se, integram-se e se nutrem: “[...] o encontro dialógico de duas culturas não lhes acarreta a fusão, a confusão; cada uma delas conserva sua própria unidade e sua totalidade aberta, mas se enriquecem mutuamente” (BAKHTIN,2000, p. 368).

Posto isso, ressalta-se que embora a relação entre o universo literário e o não literário tenha se firmado como esse arcabouço teórico-reflexivo e metodológico no campo acadêmico-científico, existe uma lacuna nas pesquisas com narrativas ficcionais quando se trata de um debate mais intenso sobre o mundo do trabalho. Para a pesquisadora Fanini, que já vem tratando desse assunto em outros trabalhos de pesquisa, NO “[...] campo da crítica e dos estudos literários não temos material suficiente que explore o tema trabalho e linguagem na literatura brasileira” (FANINI, 2013, p. 89). Essa constatação é que nos respalda a propor o desenvolvimento deste estudo, colocando-nos o desafio de retomar a reflexão sobre mundo da

vida e o mundo da literatura pelos discursos sobre trabalho e linguagem, diante do entendimento de que o escritor, com seu estilo individual, é capaz de imprimir fabulosos discursos nesse universo. Assim, o eixo central de nossas discussões se movimenta em torno do mundo do trabalho como fator externo que, pelas lentes do escritor, é interiorizado no mundo da literatura.

Com esse propósito, destaca-se que o artigo em discussão se vincula ao Projeto de Pesquisa denominado "Construções discursivas sobre o universo do trabalho e da tecnologia na narrativa *Alguém para amar a vida inteira*", publicada em 2015, do escritor mineiro Roniwalter Jatobá. O estudo aborda como o discurso literário formaliza o mundo material do trabalho, articulando a vida e a arte. Parte-se do pressuposto de que o discurso literário não é alheio à produção material da existência. Bakhtin, em seu texto *O estudo literário hoje*, defende que "[...] a literatura é uma parte inalienável da cultura, sendo impossível compreendê-la fora do contexto global da cultura numa dada época" (BAKHTIN, 2000, p. 362).

Nesta pesquisa, pretende-se discorrer sobre o universo do trabalho em interface com o mundo da literatura, consoantes os discursos construídos nos profundos diálogos provindos da atividade laborativa no ambiente do trabalho na arquitetônica da obra *Alguém para amar a vida inteira* (2015), *corpus* dessa investigação, tendo em vista que a referida obra, embora inserida no contexto da literatura contemporânea, apresenta fortes ligações com a temporalidade do conjunto de obras produzidas sob autoria jatobiana em que, densamente, esse grande escritor envolve o cotidiano, a vivência, o dia a dia da classe trabalhadora. Um dos pontos que caracteriza o horizonte literário abarcado por esse autor SE pauta em um imbricamento de questões políticas e sociais da classe proletária brasileira. Nesse clima, a criação intelectual/ficcional se vincula à vida, à política, à justiça social. Contudo, essa preocupação com a realidade não faz de sua obra uma criação panfletária ou documentária, uma vez que o autor retrata, refrata e pondera sobre uma realidade, mas os valores éticos e estéticos da obra literária florescem na narrativa.

2 DISCURSOS SOBRE O MUNDO DA ARTE E O MUNDO DO TRABALHO

Essa relação entre a cultura e o universo da arte e a literatura, em particular, é bastante problematizada por grandes intelectuais que têm seus escritos vinculados a diferentes campos

do conhecimento, a saber: à Literatura, à Crítica Literária, à Filosofia da linguagem; e à Sociologia. Essas ciências, embora advindas de horizontes teóricos diferentes, revelam algumas proximidades ao abordarem os nexos existentes entre o universo da literatura e o mundo da vida. O crítico literário Antonio Candido, ao abordar o grau de integração entre esses dois universos, ressalta que “[...] a obra literária significa um tipo de elaboração das sugestões da personalidade e do mundo que possui autonomia de significado; mas que esta autonomia não a desliga das suas fontes de inspiração no real, nem anula a sua capacidade de atuar sobre ele” (CANDIDO, 2002, p. 85). Nesse sentido, se se tomar o mundo da vida e mundo da ficção como eventos indissociáveis que fazem mediações nas relações sociais estabelecidaS entre os homens, pode-se pensar o texto literário a partir de um prisma construído dialeticamente com o contexto cultural, bem como relacioná-lo com os fatores históricos e econômicos. Esse pensamento foi aludido por Bakhtin no livro *A Estética da Criação Verbal*, em que o autor faz a seguinte consideração: “[...] não se pode separar a Literatura do resto da cultura e, passando por cima da cultura, relacioná-la diretamente com os fatores socioeconômicos. Esses fatores influenciam a cultura e somente através desta, e junto com ela, influenciam a Literatura” (BAKHTIN, 2000, p.362). Nesse sentido, bakhtin, embora dentro do marxismo, não se atrela a um marxismo dogmático economicista que vê a prevalência só do econõmico sobre o cutural.

Nesse contexto, é importante destacar, pois, que, neste trabalho, adota-se o posicionamento de perceber e de conceber o texto ficcional como uma realidade estética dotada de autonomia, contudo, possui ligação com a realidade social, sendo influenciada por elementos que representam valores, modelos de organização, ideologias e comportamentos sociais. Portanto, acredita-se que pensar a literatura isolada desses ambientes e contextos externos seria, de certo modo, conceber o fenômeno literário enformado no princípio “arte pela arte”[1]. Candido, no livro *Literatura e Sociedade*, ao discorrer sobre os vínculos verbais e extraverbais que fomentam o processo produtivo e interpretativo da relação entre a arte, em particular a literatura, e a sociedade, assevera que o entendimento de uma obra literária se efetiva:

> [...] fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo. (CANDIDO, 2006, p. 13).

Assim, de todo modo, a análise crítica dos discursos literários deve, com muita acuidade, respeitar o processo verbal interno, mas também manter um olhar atento para os sentidos dos discursos extraverbais que o autor toma como referências para situar, social e temporalmente, a produção artística. Entende-se, portanto, que o sentido de uma obra literária não se encerra separadamente, há uma dialogia predominante no fazer do artista com esses dois universos que impõe um movimento do externo para o interno. O crítico e historiador da literatura brasileira Alfredo Bosi, no artigo *Caminhos entre a história e a literatura*, ao discorrer sobre essa relação, afirma que "[...] romances podem ser significativos do ponto de vista sociológico ou político, mas essas suas qualidades não os elevam, por si mesmas, ao estatuto de obras de arte. De todo modo, as melhores obras de todas as literaturas valem sempre pelos dois critérios, o representativo e o estético" (BOSI, 2000, p. 322).

Candido (2006) é categórico ao afirmar que a literatura, na categoria fenômeno formativo de uma civilização, para se constituir e se caracterizar, tem forte dependência no entrelaçamento de vários fatores sociais. Para Engels, o trabalho "[...] é a condição básica e fundamental de toda a vida humana" (ENGELS, 1876, p. 4). Sendo o trabalho fundamento do complexo processo civilizatório do homem, parte-se da ideia de que o mundo do trabalho se constitui cenário representativo da formação e da organização das sociedades, portanto, o universo do trabalho material é culturalmente uma categoria retratada e refletida nas narrativas literárias.

Engels (1876) destaca ainda que, com a evolução do trabalho, houve, inevitavelmente, a carência de se multiplicar as atividades em grupos, e, concomitantemente a esse gradativo aumento, surgiu a necessidade de comunicação, pois os homens precisavam dizer algo uns aos outros. Desse modo, o autor estabelece uma articulação entre o trabalho e a linguagem, caracterizando-os como elementos importantes na constituição do ser social, uma vez que deram origem à cultura e à história humana.

Lukács (2013), na obra *Para uma ontologia do ser social*, ao discorrer sobre o universo do trabalho, destaca-o como categoria ontológica do ser social, defendendo a tese de que o mundo dos homens e a natureza se diferenciam por dois processos basilares: teleologia e casualidade. Esse é iminentemente do mundo natural, enquanto aquele pertence ao mundo dos homens. Entretanto, para esse autor, o homem, na condição de ser social, só alcança essa

distinção ontológica da natureza à medida que vai criando meios e entremeios de se relacionar com ela, permitindo responder suas necessidades básicas, e, com efeito, sobrepor-se ao mundo natural. Nessas circunstâncias, o pensamento desse autor é firme na defesa de que o trabalho ocupa a centralidade na formação do homem, dado que é por intermédio da atividade consciente do trabalho que o indivíduo fundamenta e constrói suas relações de sociabilidade, bem como produz seus meios de sobrevivência, tanto em sentido material como social, e à medida que essas relações vão evoluindo, transcende-se como ser da natureza orgânica. E, no bojo desse processo, vai criando estratégias que possam transformar a si mesmo e ao mundo em seu entorno. Assim, a categoria trabalho, na acepção de Lukcás, apresenta-se como princípio mediador entre homem, sociedade e natureza.

Envolto nessa realidade histórica, cultural, social e ideológica do mundo do trabalho, a literatura tem produzido expressivos discursos. Artisticamente, os escritores criam um mundo em que a materialidade física e espiritual do homem ganha efeitos simbólicos no universo estético da arte: "[...] entende-se que a literatura, sendo uma produção cultural, aproxima-se do mundo do trabalho, representando-o a partir de um prisma que lhe é peculiar e específico" (FANINI, 2012, p. 47). Daí se dizer que, por seu turno, o trabalho como realidade social inerente ao mundo dos homens tem, ainda que estrito, representatividade nas narrativas literárias. Entretanto, o que se tem percebido é que o mundo do trabalho não tem ocupado o centro das discussões teórico-metodológicas desenvolvidas nas análises literárias no contexto educacional brasileiro, sobretudo nas escolas de ensino médio, que, por sua natureza curricular e pedagógica, constitui-se espaço legitimado e privilegiado para desenvolvimento sistematizado e aprofundado com esse universo. Acredita-se que fazer uma abordagem discursiva com esse viés pode resultar qualitativamente em uma ampla compreensão de obras literárias no âmbito escolar, tendo implicações na formação intelectual dos jovens que procuram, nessas instituições, a ampliação e aprofundamente do conhecimento crítico.

Essas considerações dirigem-nos para o propósito maior nesta investigação, que é fazer uma abordagem discursiva sobre a centralidade ou a descentralidade do trabalho na vida e na trajetória das personagens que compõem o núcleo central da obra: Jacinto, Emília Emiliano, o pai de Jacinto e aqueles que figuram nos diálogos fazendo pontos e contrapontos com o núcleo central, analisando se os trabalhadores têm suas identidades, íntima e social, violentadas nesse

ambiente laborativo, como também, se são, ou não, desrespeitados como seres humanos e como cidadãos, imoral e obscenamente de modo mais explícito no período ditatorial, período em que se passa a narrativa.

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa é analisar como o escritor Roniwalter Jatobá formaliza literariamente os discursos sobre o mundo do trabalho na teia discursiva da narrativa *Alguém para amar a vida inteira (2015).* A obra *corpus* desta investigação está situada, social e historicamente, no contexto da engenhosa civilização industrial, em que se encontram sucumbidas as vozes silenciadas pelas condições precarizadas de trabalho e as labutas pela sobrevivência.

3 NARRATIVAS DO MUNDO DO TRABALHO: DISCURSOS DA FICÇÃO

Contista, romancista e cronista, Roniwalter Jatobá consolida a literatura proletária brasileira dando destaque à saga dos migrantes dos estados do Nordeste para ocuparem espaços da cidade de São Paulo. Jatobá conta histórias de pessoas que eram nutridas pelo sonho de se inserir no mercado de trabalho no setor fabril. O autor apresenta-se no cenário contemporâneo da literatura brasileira com uma vasta produção, e, apesar de suas obras abordarem temáticas de ordem social, econômica, política e cultural, sua literatura foge do planfletarismo e da política partidária. Assim, Jatobá faz uso da sutileza artística para falar do proletariado como grupo social marcado quase sempre pela impossibilidade de quebrar as amarras sociais, poíticas e ideológicas impostas pelo sistema.

Alguém para amar a vida inteira apresenta estrutura ágil, composta por três partes, sistematizada em 116 páginas, capítulos concisos, com intensa carga semântica, encimados por títulos curtos e coerentes com a temática ali abordada, construídos com uma variação de pontos de vista em que, constantemente, o leitor é surpreendido pela incursão do narrador, que ora está em terceira pessoa, ora em primeira. Para dar vida à diversidade dos tipos discursivos formalizados na tessitura da obra, o autor recorre aos mecanismos de registro, a saber: discurso direto, discurso indireto, discurso indireto livre e em forma de relato. Para Bakhtin (2002), essa pluridiscursividade deve ser considerada na comunicação entre seres humanos, uma vez que a

linguagem do romance, ideologicamente situada, apresenta caráter religioso, político, social ou outra manifestação.

Dessa forma, todos esses elementos textuais, contextuais e extratextuais dos enunciados que compõem a arquitetônica da obra fazem da narrativa de Roniwalter Jatobá um texto instigante, inteligente e muito desafiador, requerendo do leitor bastante foco na leitura. O número de personagens é mínimo, considerando a intensidade discursiva da obra. Jacinto, protagonista da narrativa, ocupa o maior espaço discursivo. A partir de uma linguagem esteticamente bem elaborada, Jatobá (2015) constrói o perfil das personagens, e, com veracidade. O texto expõe, por vezes de forma dura, violenta e degradante, a vida dos trabalhadores nos ambientes das fábricas, em família, e, não muito diferente, nas relações de amizade extratrabalho. Como diz Bakhtin (1988, p. 135): “Uma linguagem particular no romance representa sempre um ponto de vista particular sobre o mundo, que aspira a uma significação social.”

Entretanto, nesse contexto de adversidades, o escritor cria um romance amoroso entre Jacinto e Emília Emilano, retratando e refratando uma sociedade impelida pela busca de sobrevivência. Nas palavras do autor, produzir a obra *Alguém para amar a vida inteira*, representou:

> Da periferia paulistana, nasceu alguém para amar a vida inteira. Sempre tive o desejo de contar a história de dois personagens - Jacinto e Emília Emiliano - no cenário industrial de São Paulo, às voltas com uma vida difícil, mas descobrindo que, mesmo no mundo amargo, pode surgir um sentimento puro e bonito como o amor. (JATOBÁ, 2015, p. 118).

Alguém para amar a vida inteira aborda a educação sentimental de Jacinto, retratando a trajetória desse personagem desde a infância – marcada pela condição financeira desfavorecida, numa favela em Osasco – à vida adulta, caracterizada pelas tensões e pelos conflitos com o pai, no bairro São Miguel, em São Paulo. Situada no final dos anos 1960 e começo dos 1970, a obra contextualiza-se histórico, político e socialmente com o período em que houve um endurecimento da ditadura militar, sendo crescente os atos de violência contra os cidadãos brasileiros. A sujeição, a arbitrariedade, a intolerância, a perseguição e o cerceamento das liberdades eram muito mais fortes contra aqueles desabastados que se aventuravam para os grandes centros em busca de emprego no setor fabril. No capítulo *Manhã da Mudança*, Jacinto exprime o desalento com as circunstâncias na véspera da viagem,

presumindo a nova morada: “Nem levantei palha que fosse. Logo, não tinha pingo de vontade de ir. D. Zélia [...] comentou que o bairro São Miguel que a gente ia morar só dava bandido, fábrica de química fedorenta, uma perdição: Deus me livre e guarde. ” (JATOBÁ, 2015, p. 19).

Os personagens Jacinto, empregado em uma fábrica; o pai (operário igual a ele); e o patrão são as traduções mais terríveis daquela pátria ditatorial, pois exige que a dignidade do trabalhador seja plenamente barganhada. O autor, ao retratar os conflitos, os desejos, as angústias, os remorsos, as culpas e os medos provindos das atividades laborativas no ambiente das fábricas, mergulha sutilmente no mundo subjetivo das personagens, apresentando as condutas morais e éticas de cada um.

Assim, demarcada a situação contextual da narrativa, em que elementos composicionais do texto e a síntese do enredo foram resumidamente enfatizados, destaca-se que para este estudo foram selecionadas apenas algumas passagens da primeira e segunda partes, a fim de analisar o objeto de estudo, dado o fato de ser inapropriado investigar, no espaço de um artigo acadêmico, a obra na sua totalidade.

A opção de Roniwalter por um projeto literário com fundamentos que problematizassem a luta do proletariado em ambientes e contextos inóspitos, temporalizado no Século XX, sobretudo nos anos em que o Brasil viveu sob a severa ditadura militar, decorre, entre outros fatores, da vivência pessoal do autor nas zonas marginalizadas dos grandes centros urbanos, migrações frequentes da família pelos rincões nordestinos, bem como experiências como operário no setor fabril na cidade de São Paulo. As personagens que figuram no universo literário das narrativas de Jatobá são, em geral, trabalhadores comuns com sentimentos embrutecidos e,como estratégia de dominação, são negados ao ato da reflexão. Homens e mulheres que tiveram suas esperanças tolhidas pelo sistema, massacrados e oprimidos pela civilização industrial, sem muitas expectativas de transpor as barreiras socialmente erguidas pelo sistema capitalista. Para Bosi (1992), os processos de formação histórica, social e econômica das civilizações foram construídos fortemente amarrados ao capitalismo, à tecnocracia, às ditaduras de toda sorte, e ressoaram dura e secamente no eu artístico dos intelectuais sobre a realidade circundante.

No primeiro capítulo, *Fim da história e começo de tudo*, o foco narrativo está em terceira pessoa, o narrador inicia a história, como o próprio título do capítulo sugere, apresentando ao

leitor o desfecho da trama. Esse deslocamento do último capítulo para o primeiro provoca, no primeiro momento, uma impressão vaga e confusa no leitor, que, tradicionalmente, está acostumado com a linearidade dos acontecimentos. Dessa forma, o leitor é conduzido a buscar um roteiro cuja sucessividade dos acontecimentos venha explicar a semântica do texto – *Fim da história e começo de tudo*. Vê-se, nos discursos conferidos pelo narrador a João, pai de Jacinto, que possuir um emprego e exercer as atividades laborativas no ambiente fabril passa, literalmente, por um duro processo de escolhas e de disputas, ainda que, em alguns momentos, não esteja condizente com princípios éticos e morais.

Nessa primeira parte, vê-se que Jatobá (2015) lança um olhar acurado para as relações familiares, para as amizades nas atividades laborativas e para os relacionamentos amorosos dos personagens, que, dia a dia, fazem desses ambientes um espaço vivo e polifônico. Para Bakhtin (2014, p. 30), "[...] a obra é viva e significante do ponto de vista cognitivo, social, político, econômico e religioso em um mundo também vivo e significante". Jatobá, por meio das relaçoes dialógicas construídas nesses espaços, evidencia que a relação entre Jacinto e o pai é frequentemente marcada por desentendimentos, por desencontros, por pressões e por alienação, que, com efeito, produzem um ser circunscrito em um universo de desafetos, de desvios de conduta e de vulnerabilidade de caráter. O fragmento a seguir ilustrará a relação entre Jacinto e o pai:

> Vida boba. Tudo na prensa eu sabia fazer, mas... tinha Felipe ali. Em casa pai cobrando: Quando vira operador? Eu: Tem Felipe lá, pai. Em voz baixa, meu pai: Está na hora de você se virar, rapaz. Procure tua sorte. [...] Assim imaginações no juiz, um jeito de virar operador no lugar de Felipe. (JATOBÁ, 2015, p. 50).

A vunerabilidade do caráter de Jacinto já está internalizada, pois se percebe que ele já tem um pensamento arquitetado para virar operador. Tirar Felipe do caminho passa a ser o meio para conseguir uma ascensão na fábrica. O pai de Jacinto já parece dar o ultimato, revelando-se um homem frio, submetido à dominação e ao disciplinamento impostos pela sitema capitalista que educa o trabalhador nas relações entre dominado e dominador. O pressuposto "não há longo prazo", difundido nas sociedades pós-moderna ou contemporânea, assim compreende Sennett (2016, p. 24), "[...] corrói a confiança, a lealdade e o compromisso mútuo".

Em um ambiente em que todos lutam pela sobrevivência primária, a solidariedade entre os operários não se manifesta de modo substantivo. antes ocorre a concorrência.

Nesses propósitos, João, pai de Jacinto, operário adaptado na rotina da fábrica, não nutria aspiração de se tornar alguém com autonomia e repudiava os colegas que tentassem trilhar os caminhos da subversividade. Dessa forma, nota-se que as labutas, as humilhações e a falta de perspectiva faziam dele um homem com emoções embrutecidas, frio, obediente e resignado. Um homem que se adaptou à convivência servil e submissa, um operário que se disciplinou, muito cedo, à subalternidade do patrão, compreendeu e aceitou viver com um subemprego. Então, para ele, uma inversão das posições nos aspectos socioeconômicos, na relação empregado e empregador, era impossível. Na citação a seguir, retirada do capítulo *Sinfonia Noturna*, o narrador rememora as narrativas do pai de Jacinto sobre a empreitada malograda dos amigos que tentaram resistir à dominação e à submissão das relaçoes de poder do capital sobre as condições de trabalho.

> [...] João o conhecia desde de quando aquele mesmo homem aderia a todos os movimentos na fábrica e saira perdedor em todas as suas reivindicações. Seus líderes tinham sido mortos, alguns expulsos do país, o sindicado sofrido intervenção. Lembrou-se da prisão de Felinto depois da grande greve e que, agora, era um homem marcado pelos patrões daquelas pequenas fábricas que existiam ali perto, havendo em todas as mesmas recomendaçoes [...] "Se entrar em politicagem, já tá despedido" (JATOBÁ, 2015,p.17).

Nota-se, nessa pasagem, que João se retraiu muito cedo no medo. A ação coercitiva do sistema teve consequências relevantes no adestramento dele, transformando-o em um homem medíocre, de personalidade vulnerável e espírito fraco, que não resistiu, citando Sennet (2016, p. 31), "[...] à acida erosão daquelas qualidades de caráter como lealdade, compromisso, propósito e resolução".

Em meio a esse severo mundo, externo ao ambiente familiar e do trabalho, a personagem Emília Emiliano, uma mulher marcada pelas duras imposições da vida, mas de um comportamento pautado no princípio da justiça e da dignidade, inicia um relacionamento amoroso com Jacinto e, na convivência diária, começa a educar sua conduta, modificando o seu posicionamento moral e ético. Contrariando o projeto de indivíduo idealizado pelo pai, Jacinto padece em uma angústia psicológica, reflete sobre os atos de covardia cometidos contra os colegas operários, desvencilha-se da imagem construída pelo pai, de objeto conivente com a

podridão, e transforma-se, por meio da educação sentimental, em alguém capaz de se redimir da escuridão que envolvia seu mundo interior, das agruras, do sofrimento, da terrível covardia, revelando-se como um ser do bem, capaz de *Amar Alguém para vida inteira*: Emília Emiliano. Essa passagem de retidão moral de Jacinto acontece no primeiro capítulo, *Fim da história e começo de tudo,* em que o protagonista se redime da deslealdade, da mesquinhez, da falta de caráter e da quebra de princípios éticos e morais, saindo em busca do seu grande amor Emília Emiliano..

Finalmente, o autor dá a Jacinto a oportunidade de subverte-se da sujeição de operário medíocre, coagido pelo sistema e pelo pai, revelando-se, ainda que mergulhado em muitas subjetividades, alguém que sentimentalmente passou por um processo educativo profundo, que, com efeito, transforma-se em um cidadão com autonomia, com atitude e, principalmente, com sensibilidade humana. Essa situação conduz Jacinto a buscar novos horizontes: “Atravessaram a estrada. O ônibus partiu e deixou atrás de si uma nuvem grossa e amarela de poeira. Jacinto limpou o suor do rosto e pensou que, um dia falaria de sua história para seu filho.” (JATOBÁ, 2015, p. 11-12). Assim, tem-se o desfecho da narrativa: Jacinto parte determinado em busca de Emília Emiliano (*Alguém para amar a vida inteira*), que tinha partido à procura de outros espaços sociais, em razão dos desconfortos e das decepções na Vila São Miguel.

4 METODOLOGIA

A pesquisa segue a orientação metodológica da Análise Dialógica do Discurso (ADD), presente em Bakhtin (2003) e em Bakhtin e Voloshinov (2004). A dinamicidade das direções metodológicas depende da presença da multiplicidade de vozes, atravessadas por discursos, enunciados intertextuais e dialógicos. Sendo esta investigação de cunho bibliográfico, inicialmente, fez-se o levantamento e a seleção do referencial teórico que daria sustentação à pesquisa, articulando-a com a análise empírica.

Ter a consciência de que a pesquisa cuja base teóorico-metodológica é a ADD exige do pesquisador um comportamento dinâmico, livre de posicionamentos fechados, e, amarrados a um somatório de técnicas para dar conta dessa análise, busca-se, como pesquisador, percorrer com fluidez pela arena discursiva das concepções teóricas e epistemológicas de autores que

fundamentam a ADD. Essa impossibilidade de sistematizar formalmente um procedimento metodológico em ADD é problematizada pelos estudiosos que se debruçam nos estudos bakhtianos.A ensaísta Brait, ao abordar os desdobramentos da pesquisa em ADD, tece as seguintes considerações:

> Sem querer (e sem poder) estabelecer uma definição fechada do que seria essa análise/teoria dialógica do discurso, uma vez que o fechamento significaria uma contradição em relação aos termos que a postulam, é possível explicar seu embasamento constitutivo, ou seja, a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. (BRAIT, 2006, p. 10).

Nesse sentido, os pressupostos que orientam a pesquisa em ADD requerem do pesquisador um comportamento amplamente aberto, com um olhar dialógico para as relações verbais e extraverbais construídas no contexto em que os sujeitos estão inseridos. A realização de uma pesquisa em ADD não se resume estritamente à metodologia e à validação de campo de conhecimento. Sobretudo, "[...] a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso [...]" e, ainda, todo discurso "[...] nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem do objeto é dialógica." (BAKHTIN).

Nessa perspectiva, adotARAM-SE-se os seguintes comportamentos para a realização da pesquisa: no primeiro momento, fez-se um levantamento do conjunto de obras do escritor Roniwalter Jatobá que manteriam diálogos com a obra *corpus* da pesquisa, *Alguém para amar a vida inteira* (2015). Na segunda etapa, buscou-se nos pensadores Antonio Cândido, Alfredo Bosi e Bakhtin a sustentação teórica no campo da literatura. Para o tema mundo do trabalho, após alguns estudos sobre o posicionamento social e ideológico de autores que construíram fundamentos basilares acerca da centralidade do trabalho na formação do homem, Marx, Engels e Lukács foram selecionados para problematização das ideias neste estudo. Bakhtin e o Círculo, pela natureza epistemológica e metodológica das discussões sobre o universo da linguagem, assumem uma postura transversal nesta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos no *corpus* delimitado para análise neste estudo apontam que o escritor, literariamente, constrói discursos críticos sobre o universo do trabalho, no conturbado e conflituoso momento da pátria ditatorial. As narrativas retratam uma identidade para o trabalhador brasileiro, que é configurada em um cenário de luta pela sobrevivência, em que as tensões sociais manifestam severas relações de submissão e autoritarismo no mundo do trabalho. Dessa forma, o universo laboral, embora funesto e árduo, também propicia sociabilidade e fraternidade entre os trabalhadores. Nesse universo, surge a educação sentimental das personagens, implicando, em certos momentos, na redenção do caráter, como foi o caso do protagonista Jacinto, que mesmo imerso no amargo mundo do trabalho espoliado e alienado, foi habilmente capaz de envolver-se por um sentimento puro, singelo e bonito, como o amor. Esse sentimento fez com que Jacinto quebrasse as amarras e refizesse sua narrativa de vida, rendendo-se aos encantos de Emília Emiliano, *Alguém para amar a vida inteira.* Assim, o trabalho opera como um meio a partir do qual o sujeito se constrói social e historicamente no seu cotidiano laboral, em conflito e em encontro com seus pares. Andam a *pari passo,* tanto a atividade laboral quanto a reflexão discursiva sobre o trabalho, demonstrando que as personagens não só trabalham, mas empreendem uma reflexão sobre sua vida material. Linguagem e trabalho se inter-relacionam no universo literário jatobiano. Também se demonstra na narrativa que as relações sociais focadas na solidariedade, amor, compreensão se superpõem ao universo do trabalho onde impera um cenário nefasto e de uma ontologia negativa para o sujeito trabalhador.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: *Questões de literatura e de estética*: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 2010.

______. *Estética da criação verbal*. 3. ed. Trad.: Maria Ermalina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

______. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al.São Paulo: Hucitec, 1988.

______; VOLOSHINOV, Valentín. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin:* Outros Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.

BOSI, A. A escravidão entre dois liberalismos. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia da Letras, 1992.

______ . Caminhos entre a Literatura e a História. *Estudos Avançados*, v. 19, n. 55, 2005. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142005000300024&script=sci...tlng...> Acesso em: 2 nov. 2017.

CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

______. A literatura e formação do homem In: *Textos de Intervenção*. São Paulo: Duas Cidades /Editora 34, 2002.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. 1876. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>. Acesso em: 2 nov. 2017.

FANINI, A. M. R. *O trabalho como fonte de sociabilidade, subjetividade e identidade na obra Eles eram muitos cavalos de Luiz Ruffato*. IPOTESI, v. 16, n. 1, p. 47-54, jan./jun. 2012.

______; SANTOS, A. C. dos. Trabalho artesanal e trabalho industrial como elementos de sociabilidade, subjetividade e tragédia em “A mão esquerda”, de Roniwalter Jatobá. In: *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 42, p. 197-208, jul./dez. 2013.

JATOBÁ, R. *Alguém para amar a vida inteira*. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2015.

LUKÁCS, G. *Por uma ontologia do ser social 2*. Tradução: Nélio Scheneider, IvoTonet, Ronaldo Vilmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter*. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM LEITURA, LITERATURA E LINGUAGENS:
Novas topografias textuais

04 a 06 de outubro de 2017
UPF-Passo Fundo (RS), Brasil

YOUTUBERS ESCRITORES?

Angela da Rocha Rolla[i] (ULBRA)

1 INTRODUÇÃO

Ingressar no universo adolescente através de uma pesquisa acadêmica pode levar a caminhos inesperados e nem sempre visíveis e/ou aceitáveis para quem transita no campo literário. As práticas de leitura dos jovens, segundo se conhecia até poucos anos, eram estimuladas por mediadores adultos, em geral, pais e professores e ocupavam espaços visíveis e habitualmente designados para tal: o sofá da sala, a biblioteca, a livraria, a escola. Nas últimas décadas do século vinte, a pesquisa e as ações sobre leitura e mediação avolumavam-se à medida que os índices de leitura desciam vertiginosamente. Considerando-se o espaço que a internet passou a ocupar na vida do brasileiro[ii], percebe-se que a mediação se ampliou, mudando de voz, de meios e de linguagens.

A pesquisa *Práticas de leitura da literatura infantojuvenil contemporânea*, desenvolvida desde 2016 na Universidade Luterana do Brasil depara-se, entre outras questões significativas, com o fato de jovens comuns estarem sendo considerados publicamente pela mídia como **influenciadores digitais**. A influência que era antigamente exercida por um pequeno grupo de intelectuais ou artistas famosos (do cinema, da televisão), mudou de perfil. Em empreendimentos grandes ou pequenos, o *marketing* digital aposta em pessoas populares nas redes sociais, com grande número de seguidores para tornar conhecidos seus produtos, que poderão ser, no caso de editoras, livros. Os critérios de mensuração dos influenciadores digitais diferem de acordo com o produto a ser comercializado e o público consumidor a ser envolvido, mas são essencialmente buscados nas redes sociais como *Facebook*, *Instagram*, em *blogs* e em canais do *YouTube.* O site da *Press Comunicação* traz uma breve análise sobre esses fatores:

---

[i] Doutorado em Teoria Literária, Universidade Luterana do Brasil, Brasil. E-mail: angela.rocha.rolla@gmail.

[ii] Segundo a Rede *Snack*, rede multiplataforma de canais reconhecida e homologada pelo YouTube, há cerca de 310 mil canais de vídeo *on-line* no país. Na lista dos 100 canais mais influentes do mundo, 24 são brasileiros, segundo o *ranking* de outubro de 2016 da Snack Intelligence/Tubular Labs. Disponível em <http://temas.folha.uol.com.br/influenciadores-digitais/a-fama/brasil-so-perde-para-os-eua-em-tempo-de-visualizacao-de-videos-on-line.shtml>. Acesso em: 08 mar. 2017.

> A popularização da internet deu voz a qualquer um que saiba usar as plataformas disponíveis, e alguns acabam se tornando **celebridades da web**. Eles se destacam pela produção de conteúdo relevante para redes como o **Instagram**, o **YouTube**, **blogs** e o **Snapchat**, atingindo um número gigantesco de pessoas rapidamente. Essa popularidade pode ajudar na estratégia de marketing de uma empresa, sendo capaz de alavancar o sucesso de uma marca. Para reconhecer influenciadores digitais é preciso analisar seu comprometimento, se o conteúdo é de qualidade, se existe frequência na publicação e o impacto que as postagens possuem. Eles não têm um perfil pré-determinado, fazem parte de diferentes grupos, não importando o poder aquisitivo, a etnia ou a localização. Não estão apenas no eixo Rio-SP e produzem conteúdo a partir dos rincões mais distantes dos centros econômicos e culturais. [i]

Segundo pesquisas de audiência *on line*,[ii] o Brasil, em comparação a outros países, aparece como a quinta maior audiência da internet mundial, com 68,1 milhões de usuários únicos, 40% dos usuários do continente. Esses números o colocam em primeiro lugar na América Latina, sendo que a participação da população jovem é maciça. O estudo[iii] sobre a produção e visualização infantil na internet mostra uma diferença significativa no acesso das crianças brasileiras em relação às de outros países: 78% das crianças brasileiras usuários de internet possuem perfil próprio em redes sociais; as crianças de 9 e 10 anos são as mais presentes (52%) entre os países analisados: Romênia (50%), Dinamarca (41%), Portugal (26%), Bélgica (22%), Reino Unido (19%), Itália (15%) e Irlanda (14%); assistir aos vídeos ou clipes *on-line* e utilizar redes sociais são as atividades mais citadas por crianças e adolescentes com idades entre 11 e 16 anos em todos os países do estudo. Grande parte desses usuários utiliza-se do *smartphone*, responsável por 55% de horas da audiência de vídeos na internet. O tempo médio de sua utilização saltou, em dois anos, de 8 horas/semana para 16 horas/semana.

Esses números auxiliam na compreensão do fenômeno *youtuber* e da sua popularidade e influência entre os nativos digitais. Entre os cem canais mais populares, cinco são consumidos por crianças. Vislumbrar a "ponta do iceberg", trilhar alguns de seus caminhos junto com os

---

[i] Reportagem publicada pela Empresa Press Comunicação em 01/02/2016 Disponível em http://www.presscomunicacao.com.br/poder-influenciadores-digitais/ Acesso em 06/11/2017.
[ii] Pesquisa da *ComScore* empresa de análise de audiência. https://www.comscore.com/. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/tecnologia/google-lidera-audiencia-de-videos-online-no-brasil/>. Acesso em: 08 abr. 2017.

[iii] Dados do relatório "Children and Internet use: A comparative analysis of Brazil and seven European countries", produzido a partir de pesquisas comparáveis entre os oito países participantes, divulgado no Brasil em 2015 pelo CGI.br, que aponta uma significativa presença de crianças e jovens brasileiros nas redes sociais comparada aos demais países do estudo.

jovens internautas poderá apontar estratégias a pais, educadores e estudiosos, “enredados nas redes”.

2 O UNIVERSO DOS YOUTUBERS E SEU PÚBLICO

As transformações dos hábitos dos nativos digitais foram observadas em seus novos/renovados espaços de circulação. A pesquisa *Práticas de Leitura* acompanhou adolescentes em livrarias, feiras do livro, bibliotecas escolares, encontro com escritores, sessão de autógrafos em *shopping centers*, redes sociais de leitura (*Skoob e Spirit Fanfic*), BookTube, interação com *youtubers.* A pesquisa de campo foi desenvolvida a partir de entrevistas, depoimentos e análise de espaços de comunicação virtual. O estudo envolveu também levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas que convivem com o tema pesquisado, como bibliotecários, livreiros, *youtubers*, escritores e os próprios leitores.

Lídia (9 anos) veio a Porto Alegre e se preparou para um encontro com Julia Silva, sua *youtuber* escritora preferida. Depois de duas horas de expectativa na fila da livraria de um shopping (com outras centenas de meninas), com o livro *Diário de Julia Silva* em mãos (parcialmente lido), faz uma *selfie* com a garota, que autografa seu livro. Ela explica quem é e as razões de estar ali.

> Meu nome é Lídia, tenho 9 anos e minha youtuber predileta é a Julia Silva. Gosto dela porque ela ensina a fazer coisas, tem um blog de intercâmbio e faz vídeos sobre brinquedos!! Acho suas obras muito interessantes, porque ela relata toda a vida dela. Isso no primeiro livro. No segundo, me relacionei muito, porque conta a história de uma menina que ama a internet e quer ser uma youtuber[i].

Dienifer (15 anos) leu o volume 3 de *Minha vida fora de série*, da escritora Paula Pimenta em uma noite: entre 20h e 7h devorou a obra de 400 páginas. Segundo a jovem, não conseguiu parar de ler até terminar, curiosa por saber as reações da personagem diante de cada acontecimento: “A Paula é tudo, ela nos emociona, nos faz chorar, as coisas que acontecem

[i] Depoimento de Lídia Haddad, menina paulista que concedeu entrevista na sessão de autógrafos de Julia Silva, em junho de 2017.

com a Fani ou com a Pri são iguais às que acontecem com a gente, não parece fantasia, são coisas que a gente vive.[i]

Samantha Rosa, blogueira de *Da imaginação à escrita*,[ii] fala sobre o primeiro livro do youtuber Bruno Miranda, *Azeitona.*

> Desde que começou essa onda de livros de *youtuber* eu fiquei com um pé atrás com essas leituras. Ainda não tenho interesse nenhum em biografias ou algo do tipo deles, mas quando se trata de um livro de ficção não há motivo para não dar uma chance ainda mais sendo de um gênero que eu gosto, como é o caso de *Azeitona* do Bruno Miranda — o Bubarim. O momento que eu decidi que queria ler este livro foi quando o próprio autor fez um vídeo em seu canal falando sobre ele e lendo o primeiro capitulo que eu acabei achando bem engraçado. Se você já viu algum vídeo dele já viu o quanto o garoto é hilário sem ser forçado e posso dizer que ele conseguiu o mesmo com seu primeiro livro. Muitos momentos me vi rindo de Ian e Emília e das coisas que eles estavam fazendo, se metendo cada vez mais em uma encrenca que parece que não tem saída. ROSA, 2016

A interação instantânea e a identificação etária com os *youtubers* provoca o encantamento dos internautas envolvidos e a sua sensibilização para o que aqueles promovem. Para os potenciais leitores, quando o produto em promoção é o livro, o resultado é positivo. O *ranking* das vendas de *youtubers* escritores[iii] tornou-os em poucos anos a nova aposta dos editores para a formação de novo público leitor com produção nacional. O livro impresso publicado por eles, além de evidenciar o seu *status,* mostra a ampliação, no Brasil, de um nicho literário até então minoritário: a produção de literatura juvenil.

As editoras, livrarias e outras instâncias dedicadas a livros, em razão da diversidade da produção literária e das diferentes características do público e de seus interesses, veem a necessidade de estabelecer categorias etárias, sem a intencionalidade de limitar acesso às obras, mas com a finalidade de um crescimento do espectro. Surgem rótulos como literatura cor de rosa ou *chicklit*, *sick-lit*, *young adult* (jovens adultos, 13 a 18 anos), *new adult* (novos adultos, 18 e 25) e outros gêneros já cristalizados como as fanfics, os diários e biografias. Os catálogos de editoras e livrarias apresentam a literatura juvenil em diversas subcategorias, possibilitando a inserção de leitores adultos nesse universo e ampliando as escolhas dos adolescentes. Os

---

[i] Depoimento de leitora em encontro em escola municipal do Programa de Leitura Fome de Ler.
[ii] Blog de literatura, criado em julho de 2011, apresenta resenhas, informações sobre lançamentos e novidades literárias.
[iii] O *ranking* da Saraiva de setembro de 2017 – Top 10 de livros mais vendidos - conta com 8 obras de youtubers e a lista é encabeçada por Felipe Neto.

booktubers encarregam-se da divulgação do que consideram boas leituras. O compartilhamento entre as mídias através das redes sociais e os temas abordados aproximam leitores e obras. A Livraria Cultura, por exemplo, apresenta a categoria Teen, onde se avizinham J.K. Rowling, Jeff Kinney, Paula Pimenta, Neil Gaiman, Rick Riordan, Bruna Vieira, Kefera Buchmann, Antoine de Saint Exupery e Felipe Neto. A diversidade dá o tom e mostra também o crescimento do mercado editorial brasileiro para esse segmento.

2.1 Literatura cor de rosa

A escritora brasileira Paula Pimenta apresenta-se em seu *site* como escritora de livros cor de rosa, direcionando suas obras especialmente a leitoras de 8 a 20 anos que gostam de histórias com enredos no estilo conto de fadas contemporâneo, com final feliz. A autora estabelece, através da internet (*blog, site, snaptchat, facebook*) uma interação obra/leitor/autor bastante próxima, a ponto de confundir muitas vezes sua vida com a dos seus personagens. Ela se mostra vivendo situações similares a dos personagens criados, como intercâmbio na Califórnia, passeio pelas cidades americanas que são cenários de seus livros, gosto por situações românticas, casamento na Disney, criando empatia imediata com suas leitoras.

O gênero permanece atual ao longo do tempo – vide séries Sabrina dos anos 80 – e quase sempre marcado como superficial e massivo. A tese *O saber e o sabor da literatura cor-de-rosa: a leitura dos romances das Séries Sabrina, Julia e Bianca* reflete sobre as suas características e pode estabelecer uma reflexão sobre o quanto há de sua permanência entre as leitoras contemporâneas em sua iniciação literária.

> A literatura cor-de-rosa apresenta uma estrutura baseada nos contos de fada: a mocinha se apaixona por um homem lindo e rico; mas, antes de se casar com ele e ser feliz para sempre, enfrenta muitos obstáculos. Praticamente, a origem desse tipo de literatura está vinculada ao surgimento do folhetim (roman-feuilleton), a partir dos romances da inglesa Jane Austen (1775-1817), considerada a principal representante da literatura feminina do século XIX. Por englobar textos literários de cunho sentimentalista e, supostamente, por ser escrita por mulheres e lida em grande parte pelo público feminino, a literatura cor-de-rosa também é conhecida como literatura de mulherzinha ou literatura água-com-açúcar. (...) esses termos, comumente, são usados com a finalidade de impingir um valor pejorativo ao romance de natureza sentimental. (SOUSA, 2014, p. 17).

A pesquisa *Retratos de Leitura no Brasi*, do Instituto Pró-Livro[i], em sua terceira edição mostra a tendência crescente de livros lidos por iniciativa própria, mesmo entre os estudantes, comportamento percebido também no estudo *Práticas de Leitura da Literatura Infantojuvenil Contemporânea*, objeto deste artigo. Suas práticas mostram que leem/veem muitas narrativas valendo-se de critérios pessoais e buscando, sobretudo, identificação, evasão e divertimento. A literatura cor-de-rosa não é usualmente leitura recomendada na escola, ficando marginalizada e criticada por sua superficialidade, embora os volumes das séries *Fazendo meu filme* e *Minha vida fora de série* sejam incensados pelas adolescentes que os mantêm no topo de *best-sellers* juvenis há alguns anos. *Retratos de Leitura no Brasil* 2012, confirma também dados sobre o gênero romance, destacado como o mais lido por alunas (mulheres) de Ensino Médio, sendo apontada a série *Crepúsculo* como leitura marcante e/ou lida recentemente.

Um sub-gênero do romance, essa literatura, denominada pejorativamente „de mulherzinha" é conhecida também como *chicklit* e há representantes brasileiras e estrangeiras da atualidade (entre as escritoras conectadas) que são lidas por mulheres de todas as gerações. São obras leves, de entretenimento, com protagonistas jovens à procura de um amor, como *Simplesmente Ana*, de Marina Carvalho; *Procura-se um marido*, de Carina Rici; *Era uma vez minha primeira vez*, de Thalita Rebouças; *De volta aos sonhos*, de Bruna Vieira; (*Tamanho 42 não é gorda* e *Tamanho 44 também não é gorda*) de Meg Cabot, entre as mais citadas pelas jovens leitoras.

2.2 Sick-lit

A denominação *Sick-lit* é recente e surgiu com obras estrangeiras (Estados Unidos e Inglaterra) dirigidas para adolescentes, mas que tratam de temas como doenças terminais, depressão, suicídio, bullying , anorexia etc. O termo tem conotação negativa, podendo ser traduzido por literatura enferma, mas caiu no gosto do público, sendo inaugurado no Brasil pelo best-seller *A culpa é das estrelas*, de John Green. Outras obras surgiram como *Extraordinário*, de RJ Palacio, cujo personagem tem uma deformidade facial; *Os treze porquês*, de Jay Asher e

[i] O Instituto Pró- Livro – IPL é uma associação de caráter privado e sem fins lucrativos mantida com recursos constituídos, principalmente, por contribuições de entidades do mercado editorial, com o objetivo principal de fomento à leitura e à difusão do livro.

Antes que eu vá, de Laurent Oliver, sobre suicídio e morte juvenil. Os temas são polêmicos e geram críticas e preocupações com as consequências de sua repercussão nos leitores, dependendo da obra. Revive-se, de certa forma, a polêmica proibição da obra de Goethe, *Os sofrimentos do jovem Werther*, que em sua época (século XVIII) teria provocado uma onda de suicídios juvenis.

Embora os autores do gênero não sejam originalmente *youtubers*, essas obras circulam entre as preferências dos influenciadores digitais que as comentam em seus blogs, resenham vídeos no Youtube, debatem em círculos virtuais e redes sociais.

2.3 Young-adult

Outra classificação surgida recentemente, a partir da demanda virtual, provoca movimentos interessantes nos espaços de circulação de leitura. O gênero *young-adult* tem gerado debates e sinaliza a inclusão de mais leitores e autores. Melissa de Sá, do blog *Livros de fantasia*, em entrevista a Karen Alvares[i], define o gênero:

> *Young Adult* – ou "Jovem Adulto" – são livros com protagonistas com idade entre 14 a 18 anos, ou seja, em idade escolar, mais precisamente no ensino médio, com temas mais sérios e adultos – ao menos na minha definição do conceito. Mas, se você procurar na internet, ela é mais abrangente (de 14 a 21, ou até de 15 a 29). Acho essa faixa grande demais quando se fala na idade dos protagonistas; por outro lado, quando falamos de leitores, já acredito que não exista uma "faixa-etária" para a leitura desse ou daquele livro. Leitura não tem idade. Tenho 28 anos e leio tanto YAs quanto livros adultos, por exemplo. Mais importante que a idade talvez seja mesmo a diferença entre o YA e o infanto-juvenil (eles definitivamente não são o mesmo gênero): esse último é mais ingênuo, tanto nos temas quanto nos protagonistas. O YA, por sua vez, trata de temas mais adultos: sexualidade, namoro, família, bullying, drogas, doenças e, especialmente, a busca por sua própria identidade. SA, 2015

A separação da literatura infantojuvenil é significativa: as obras jovem-adulto têm protagonistas jovens enredados em situações "pesadas" como consumo de drogas, gravidez na adolescência, busca de identidade, solidão, abandono, chegada à vida adulta. O tratamento dos temas é considerado pela crítica como superficial, bem ao gosto da literatura de massa, com o diferencial de que são obras escritas e divulgadas por jovens. O ponto de vista dessas obras é

---

[i] Karen Alvares é colunista do blog *Por essas páginas*, resenhista de obras Ya e autora de *Inverso*, obra do gênero Young- adult.

diferente, com seu olhar sobre situações da vida em momentos de conflito juvenil que uma obra "para adultos" nem sempre focaliza. Há poucas obras brasileiras do gênero, os autores são predominantemente estrangeiros: Markus Zusak, Sarah Dessen, Suzanne Collins, Alyson Noël, Cassandra Clare, o próprio John Green e muitos outros.

No entanto, o gênero ganha força no Brasil em razão de sua característica de ser produzido por jovens para jovens (ou nem tão jovens) e as possibilidades que a internet tem de publicar sem custos editoriais. Da internet para a livraria, *youtubers* como Bruna Vieira, em *Depois dos quinze: quando tudo começou a mudar* (2012), Kéfera Buchmann, *Querido, dane-se* (2017); Eduardo Cilto, com a obra Traços (2016); Danilo Leonardi em Por que Indiana, João? (2015) e *Coisas inatingíveis* (2017) trazem visões peculiares da juventude contemporânea que não se lia em livros. Milhares de candidatos a escritores se aventuram e o resultado dessas práticas poderá interferir no gosto literário dos leitores, gerando novas modalidades de escrita. Teriam as gerações de *youtubers* a capacidade de gerar novas "vanguardas"?

2.4 Diários e memórias

O gênero diário ou literatura de memórias pode ser debatido neste estudo a partir da série *Diário de um banana*, do cartunista americano Jeff Kinney e da sua característica de livro interativo, com um público ascendente de garotos que nunca antes tinham colecionado livros e/ou passado horas lendo. Essas práticas foram relevantes e significativas na pesquisa com citações frequentes dos entrevistados. O caráter híbrido da obra, unindo a linguagem gráfica, a charge, os quadrinhos, o humor e o modo irreverente e descompromissado como o personagem Greg trata o mundo adulto, fez a obra, desde sua primeira publicação, um fenômeno de mercado infantojuvenil (especialmente meninos, entre 7 e 12 anos). A conquista de leitores habituados à hipertextualidade das redes é replicada nas obras que vieram no esteio desta.

Pode-se citar Christian Figueiredo com seu canal *Eu fico loko* e a obra homônima, também transformada em filme; Lucas Rangel, com *O sensacional livro antitédio do Lucas Rangel*, quase um livro-jogo, com trollagens, brincadeiras, símbolos gráficos que simulam e-moticons. Em ambos, a tônica é o humor ao gosto do que oferecem nos seus vídeos. No universo feminino, as narrativas autobiográficas de Bel (8anos) em *Segredos da Bel para meninas*

(2016); Julia Silva (12 anos), *Diário de Julia Silva* (2016) e *Quero ser uma youtuber* (2017); Juliana Baltar (10 anos), *As aventuras de Juliana Baltar* (2016). Para os meninos, a biografia do ator, cantor e *youtuber* João Guilherme (15 anos) em *João sendo João, meu mundo* (2016), seguido pela namorada na vida real, Larissa Manoela (15 anos), também atriz mirim, em *O diário de Larissa Manoela* (2016).

O estilo Manual de autoajuda amorosa também tem muitos adeptos: Rafael Moreira (17 anos) em *Diário de um adolescente apaixonado* (2015); Mica Rocha (26 anos) em *Manual da fossa: você leva um pé, a gente te dá a mão* (2015) e Vitória Moraes (Viih, 16 anos) em *Todo amor tem segredos* (2017) contam seus relacionamentos amorosos, dando conselhos sobre encontros e desencontros, em linguagem simples, descompromissada, engraçada, refletindo o modo de comunicar-se no cotidiano juvenil.

O assunto predileto dos youtubers é falar de si mesmos, ainda que tenham vivido muito pouco. Talvez, por isso, a incidência em narrativas autobiográficas, com recordações da infância próxima e relatos de sua experiência recente de celebridades nas plataformas virtuais. Um estudo sobre o comportamento adolescente nos *blogs* e a relação com os diários de adolescentes de outras épocas pode ser esclarecedor.

> Os sujeitos escolhem os modelos identificatórios que são oferecidos pela cultura. Os blogs são exemplos dessa oferta feita aos jovens na contemporaneidade. Os diários íntimos, guardados a “sete chaves”, durante muito tempo foram associados à entrada na adolescência. Nesses escritos íntimos, os jovens construíam uma narrativa sobre si, como um saber próprio, que permitia uma saída aos impasses colocados pela puberdade. Na atualidade, os jovens utilizam as páginas virtuais para falarem de si, construindo um “romance familiar”, que é lançado no espaço público. (LIMA, 2010, p.12)

E essa exposição para o outro, na tentativa de se construir e se distanciar dos adultos, construindo sua identidade, está sendo realizada publicamente, financiada por editoras como Intrinseca, Planeta, Única, Ciranda Cultural, Amazon, ao publicar histórias de jovens sem nenhuma experiência literária. Será que não era isso que se idealizava na escola ao pensar estratégias de formação de leitores e escritores?

3 CONSIDERAÇÔES FINAIS

O recorte da pesquisa *Práticas de Leitura da Literatura Infantojuvenil contemporânea*, ao centrar-se na circulação dos *youtubers* como influenciadores digitais documenta o caminho inverso percorrido – do vídeo ao livro impresso. Um milhão de livros vendidos em 2016 por esse segmento deram uma sobrevida ao mercado livreiro e mostraram que o *status* da publicação física ainda conquista autores e consumidores, mesmo se tratando de nativos digitais. O sucesso desses autores juvenis pode não estar no suporte livro, mas em toda a rede de relações que se estabelece entre o universo virtual (*blog, Youtube, facebook, twitter, snapchat, instagram*), as outras mídias como o cinema, a televisão, a música e a sua presença como celebridades junto aos seus jovens fãs. Ou seja, além do livro como objeto cultural parecem ter prioridade outros fatores mercadológicos que impulsionam essa cadeia.

Sabe-se que essa cultura das celebridades sempre esteve presente, mas ela é uma prática atual na medida que envolve pessoas muito jovens e é também impulsionada por elas. O protagonismo juvenil é a chave do sucesso e o que parece mover os milhares de adolescentes que leem as obras que estão no topo das pesquisas de opinião. Há uma especialização de gêneros – literatura jovem-adulto, literatura chicklit, literatura *sick-lit*, diários, fanfics - decorrente da mulitiplicidade de produções e da diversidade de leitores, temas e abordagens. Um fato preocupante é a concorrência cada vez maior da produção brasileira com a estrangeira, mais robusta, competitiva e com menos censura.

Quanto à mediação, os números citados falam por si: a imposição de modelos de leitura sai dos mediadores pais e professores e se amplia de forma inusitada e muitas vezes desconhecida. O meio digital sacudiu a cultura como um todo, permitindo a libertação de padrões pré-estabelecidos e abrindo possibilidades para outras escolhas. No caso em debate, crianças e adolescentes permitem-se escrever e ler a si mesmos e/ou representantes que falam a sua linguagem. E essa aventura tem patrocinadores.

Pode-se concluir citando a proposta de Henry Jenkins (2010, p.286) quando a analisa o gênero *fanfiction* e suas implicações a partir da comunidade de fãs de Harry Potter.

> Por envolver pessoas de todas as idades, crianças e adultos, a comunidade de fãs de Harry Potter tornou-se um espaço onde as conversas ocorriam entre diferentes gerações. Assim, ao

tratarmos da pedagogia midiática, não podemos mais imaginá-la como um processo em que os adultos ensinam e as crianças aprendem. Devemos interpretá-la como um espaço cada vez mais amplo, onde as crianças ensinam umas às outras e onde, se abrissem os olhos, os adultos poderiam aprender muito.

REFERÊNCIAS

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência.* São Paulo: Aleph, 2015.

LIMA, Nadia Laguárdia de ; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra Santiago. *Por que os Adolescentes Escrevem Diários na Rede? A Escrita de Si no Universo Virtual* . In: Pesquisas e Práticas Psicossociais 5(1), São João del-Rei, janeiro/julho 2010. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume5_n1/lima_e_santiago.pdf>. Acesso em: 6 out. 2017.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL. 3. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

ROSA, Samantha. *Resenha da obra Azeitona, de Bruno Miranda*. 11/07/2016. Disponível em: <http://www.daimaginacaoaescrita.com/2016/07/resenha-azeitona-bruno-miranda.html>. Acesso em: 11 jul. 2016.

SÁ, Melissa de . *O que é yong-adult*. Disponível em: <http://livrosdefantasia.com.br/2015/05/15/o-que-e-young-adult/>. Acesso em: 15 ago. 2017.

SOUSA, Denise Dias de Carvalho. *O saber e o sabor da literatura cor-de-rosa: a leitura dos romances das Séries Sabrina, Julia e Bianca.* Tese de Doutorado. PUCRS Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual da Bahia – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens. Doutorado Interinstitucional. Porto Alegre, 2014.

TANURE, Claudia. O poder dos influenciadores digitais: Referência para toda uma geração, eles são capazes de alavancar toda uma campanha. *Press Comunicação*, jul 2016. Disponível em: <http://www.presscomunicacao.com.br/poder-influenciadores-digitais/>. Acesso em: 06 nov. 2017.

O QUE LEEM, POR QUE LEEM E IMPLICAÇÕES DAS LEITURAS NA FORMAÇÃO DE JOVENS: UMA PESQUISA COM ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO

Bibiana Zanella Pertuzzati[i] (URI – FW)

1 INTRODUÇÃO

Muito tem-se discutido nos últimos tempos sobre a importância do ato de ler, principalmente no que tange ao contexto escolar, uma vez que o incentivo à leitura deve ocorrer ao longo de toda vida estudantil dos estudantes, todavia, nota-se que, ao ingressarem nos anos finais da escola básica no Ensino Médio, os alunos diminuem significativamente a quantidade de leituras e também o tempo dedicado a essa prática. À vista disso, esta pesquisa, de caráter bibliográfico e baseada em uma pesquisa de campo,realizada com estudantes do Ensino Médio da cidade de Rodeio Bonito (RS), teve como pretensão investigar o contexto real de leitura de jovens. Nessa perspectiva, buscou-se saber o que eles leem, como leem e por quais razões, bem como as implicações dessas preferências para a formação de leitores críticos.

2 DESENVOLVIMENTO

Lajolo (2000) pontiua a necessidade de conhecer os sujeitos que precisam conquistar e envolver em leituras para saber como e quais textos trabalhar em sala de aula de maneira que o ensino torne-se prazeroso e não maçante. Diante disso, ratifica-se a relevância deste estudo, uma vez que, através dos dados coletados na pesquisa de campo, pode-se saber dos estudantes suas concepções referentes à leitura.

Em estudos sobre a leitura, Santaella (2004;2014) promoveu reflexões acerca de quatro importantes perfis de leitores: meditativo, movente, imersivo e o ubíquo. O leitor meditativo é aquele que realiza uma leitura profunda do texto, lê sozinho, contemplando o texto, não sofre

[i] Graduada em Letras - Língua Portuguesa e mestranda no Curso de Mestrado em Letras – Literatura Comparada da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, câmpus de Frederico Westphalen (RS), Brasil. Trabalho realizado sob a orientação da Profa. Dra. Ana Paula Teixeira Porto. E-mail: bybypertuzzati@hotmail.com

com a urgência do tempo e considera a plurissignificação das palavras. Já o leitor movente é intérprete de diferentes tipos de texto, é apressado em linguagens híbridas, circula na sociedade, isto é, está sempre em movimento e é capaz de se ajustar a novos ritmos de atenção.

Nota-se que com a implantação e permanência da tecnologia na sociedade, surge o leitor imersivo, virtual. Tal leitor não manipula um livro nem o estatiza na frente de uma televisão, por exemplo, mas move-se entre telas, além de apresentar uma leitura multilinear, multissequencial e labiríntica que ele ajuda a construir a partir de hipermídias a que tem acesso (SANTAELLA, 2004, p. 33).

Semelhante ao leitor imersivo, encontra-se o leitor ubíquo que se difere do imersivo por não se mostrar paralisado na frente da tela de um computador, ele move-se com um dispositivo e por meio dele se conecta ao texto ou a quaisquer recursos informativos – ou não – aos quais está "preso". Dessa forma, nota-se que este leitor acaba por ler o mundo por meio do dispositivo, a leitura o acompanha e ele próprio se constrói em meio à sua "leitura" (SANTAELLA, 2014, p. 102). Com base nesses pressupostos é correto afirmar que o desafio da escola é formar leitores que consigam transitar entre os diferentes tipos de leitura expostos por Santaella.

Para Eco (2004) quem faz o leitor é o texto, ou seja, o texto apresenta espaços em branco, entrelinhas, e o leitor se manifestará ao atribuir seus conhecimentos prévios para interpretação dos espaços vagos presentes na leitura. "O texto está, pois, entremeado de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos, e quem o emitiu previa que esses espaços e interstícios seriam preenchidos e os deixou brancos por duas razões" (ECO, 2004, p. 37). Tal fragmento corrobora com o exposto anterior e infere que dois motivos são responsáveis para que o texto admita espaços em branco, o primeiro é o fato de ele ser um mecanismo que precisa de um destinatário, e o segundo é o fato de que o texto tenciona deixar ao leitor a iniciativa de interpretação. Isto é, todo texto exige um leitor/intérprete para que ele possa assumir seu papel enquanto texto a ser decodificado.

Verifica-se ainda que formar leitores implica em conhecer os sujeitos que pretendemos instruir. Dessa forma, este estudo direciona-se aos anos finais da escola básica, isto é, está focado na identificação do perfil de leitores dos estudantes do Ensino Médio, última etapa formativa antes de ingressar no ensino superior. Assim, reitera-se que a formação de leitores é

de grande valia para a formação dos estudantes, considerando-se que se objetiva à formação de sujeitos ativos, críticos e reflexivos.

A partir desses pressupostos compreende-se que a formação de leitores proporciona maior preparo para os estudantes encararem o mundo com mais segurança e determinação. Chartier (2011) explicita que as boas leituras realizadas tendem a provocar no leitor emoções e férteis imaginações, por isso a necessidade de o professor ser um bom leitor, daqueles que deixam transparecer a paixão pela leitura, pois só eles conseguirão estimular e persuadir os estudantes para que eles também exerçam o papel de leitores.

Segundo Eco (2003) a leitura obrigatória solicitada pelos professores na escola não é prazerosa para os alunos, para tanto será necessário que o docente encontre meios de incentivar e persuadir os alunos para realizar as leituras. Verifica-se também a partir dos pressupostos de Eco que a leitura é importante tanto com o livro impresso quanto com o livro digital. Ressalta-se ainda que todo texto apresenta uma intensão comunicativa, à vista disso, o papel do leitor é identificar e compreender essa intenção, sanando suas necessidades enquanto leitor em busca de conhecimento.

Com base nesses pressupostos é possível identificar que a leitura entre os jovens, independentemente do gênero, só ocorrerá na escola se o professor souber como atentá-los para as leituras, uma vez que, na faixa etária correspondente ao Ensino Médio, por exemplo, os jovens costumam fugir das leituras “obrigatórias”. Salienta-se que realizou-se também uma análise do estudo Retratos da Leitura no Brasil (2016), a fim de compreender e verificar os dados no que tange à leitura no nosso país, principalmente com relação a faixa etária dos jovens estudantes dos anos finais da escola básica.

Sabe-se que o hábito de leitura deve ser incentivado ao longo de toda vida estudantil dos alunos, inicialmente por ser uma prática indispensável na formação discente, visto que proporciona interpretar, refletir e inferir sobre os diversos tipos de textos trabalhados em sala de aula. E também, por ser uma atividade que atende às exigências do Ministério da Educação, através da Base Nacional Comum Curricular (2017) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), como por exemplo. Diante disso, reitera-se a importância de identificar o perfil dos estudantes de Ensino Médio, a fim de saber o que leem e por quais razões leem.

Em relação ao instrumento de pesquisa, a primeira parte do questionário foi elaborada para caracterizar, de uma forma geral, o perfil dos estudantes, o que permitiu reconhecer algumas particularidades. Foram sujeitos dessa pesquisa estudantes dos três anos finais da educação básica, todos os entrevistados concluíram o ensino fundamental em escola pública, sendo 55% do 1º ano, 16% do 2º ano e 29% do 3º. 66% deles estudam no turno da manhã, 27% à tarde e 7% à noite.

Dos 110 respondentes, a maioria tem 15 anos (47%). 3% têm 14 anos, 23% têm 16 anos, 24% têm 17 anos e apenas 3% têm de 18 a 20 anos. Esses dados mostram que os alunos se encontram em idade adequada à etapa de formação. Além disso, sabe-se que 68% deles são do sexo feminino enquanto 32% são do sexo masculino. Isto é, mais da metade dos entrevistados pertencem ao sexo feminino e a predominância da idade é entre 15 a 17 anos.

Ao serem questionados sobre o nível escolar dos pais, obteve-se o seguinte resultado: todas as mães possuem algum grau de escolaridade, sendo a maioria restrita ao ensino fundamental, totalizando 47% – do 1º ao 4º ano (24%) e do 5º ao 9º ano (23%) – e poucas com ensino médio (20%), técnico (8%) ou superior (25%). Porém, quanto aos pais, os dados são distintos, pois 6% deles não são escolarizados, 55% têm formação restrita ao ensino fundamental incompleto (26%) ou completo (29%), 16% concluíram o ensino médio, 8% técnico e 15% têm formação superior.

De acordo com os dados coletados, pode-se perceber que as mulheres tiveram mais condições de estudo do que os homens e também que o ingresso ao ensino superior, somando mãe e pai, tem-se o número de 40%, não atingindo 50% dos entrevistados. Em outros termos, os estudantes são filhos de pais com formação elementar, fato este que pode ser um dos motivos de 27% dos respondentes que alegaram não receber incentivo dos pais para ler.

Na segunda parte do questionário, os alunos responderam algumas questões referentes à identificação do perfil leitor, ou seja, perguntas para saber o que eles leem, se gostam de ler, se consideram esse ato importante, por quais razões leem, entre outras questões que servirão como base para essa identificação quanto à leitura que esses estudantes praticam.

Diante disso, interrogou-se: “O que é ler para você?”. Os resultados foram os seguintes: atividade para passatempo (14%); atividade prazerosa (24%); atividade para aprender coisas novas, conhecer novos lugares etc. (11%); atividade para adquirir conhecimento (39%);

exercício para ativar o cérebro (5%); uma maneira de conhecer melhor a sociedade em que nos inserimos (1%); uma atividade obrigatória (3%); outro (3%). Na alternativa outro, foram citados "é vida" e "atividade sem graça".

Com base nesses pressupostos, entende-se que aqueles estudantes que consideram a leitura uma atividade obrigatória ou sem graça talvez ainda não possuem conhecimento de que esse ato, toda vez que realizado, é algo a agregar para si e não para os outros. Segundo a pesquisa, mais da metade dos respondentes consideram a leitura como algo "legal", o que assinala que, mesmo sem compreender sua total importância para a formação discente, os estudantes ainda leem.

Bloom (2001) expõe que, à medida que adquirimos um hábito diário de leitura, acabamos por não perceber que lemos para buscar pensamentos mais originais que os nossos, e essas leituras têm poder de tornar os sujeitos mais críticos e irônicos, haja vista que a ironia requer atenção e habilidade para refletir sobre ideias opostas. "A ironia liberta a mente da presunção dos ideólogos, e faz brilhar a chama do intelecto" (BLOOM, 2001, p. 24):

> Lemos, intensamente, por várias razões, a maioria das quais conhecidas: porque na vida real, não temos condições de "conhecer" tantas pessoas, com tanta intimidade; porque precisamos nos conhecer melhor; porque necessitamos de conhecimento, não apenas de terceiros e de nós mesmos, mas das coisas da vida. (BLOOM, 2001, p. 25)

Correlacionando os dados apresentados nos questionários, os quais sinalizam que, para a maioria dos estudantes, a leitura se relaciona a passatempo e prazer, entende-se que a concepção de leitura apresentada pelos discentes vai de encontro ao que defendem os pesquisadores citados. Os estudantes parecem não compreender a leitura como fonte de informação, pois essa potencialidade é reconhecida por uma parcela pouco significativa dos respondentes.

Diferente do resultado da pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil", que informa que no tempo livre a atividade preferida por 73% dos entrevistados é "assistir televisão", nesta pesquisa com os estudantes de Ensino Médio a preferência dos jovens com 61% é "navegar na internet", enquanto que "assistir televisão" ficou com 14% de preferência entre os estudantes. A pesquisa realizada com os estudantes de Rodeio Bonito, no interior do Rio Grande Sul, aponta como preferência para o tempo livre, a internet, com toda sua gama de interação e informação. Já

assinala que a internet é mais valorizada que a televisão como objeto para distração. Além disso, 10% preferem praticar esportes, 9% realizar leituras de outros textos e 6% outros, citado pela maioria "dormir".

Ainda sobre a importância da leitura, 100% dos entrevistados disseram que é relevante. Então, se esta é uma atividade importante, resta saber por quais razões o é: a maioria dos estudantes (33%) considera a leitura importante para estar bem informado, outros (30%) dizem que ler é importante porque fala de diversos assuntos, já para outros (28%) a leitura auxilia na concentração. Ademais, 04 respondentes (2%) consideram a relevância da leitura para ter assunto com os colegas; 7% salientaram outros motivos.

Com base nesses dados, entende-se que a leitura é entendida pela maioria dos estudantes como algo importante, mas utilizada como uma ferramenta de informação, a qual também pode levar a formação se o aluno refletir e inferir sobre a informação que tem acesso e sobre o que lê. Isso novamente confirma que a concepção de leitura desses estudantes, em geral, é bastante restrita porque parece não haver clareza e certeza do quão necessária ela é para o desenvolvimento de cada um deles.

Para saber se os estudantes receberam ou recebem incentivo dos pais e dos professores para ler, a pesquisa contemplou as seguintes questões: "Foi incentivado pelos pais a ler?"e "Você é incentivado pelos seus professores a ler?". 73% disseram que os pais incentivaram, enquanto 27% negaram ter recebido incentivo. Para 94% dos alunos, os docentes são incentivadores da leitura. Esse dado reafirma a importância de o professor ser um instigador da leitura, tendo em vista que ele assume essa responsabilidade no âmbito escolar.

Apenas 85 alunos responderam como receberam incentivo dos pais para ler, talvez a atenção a ela tenha sido menor porque é uma pergunta aberta. Entre todas as respostas coletadas, ressalta-se que apenas 22 respondentes (26%) receberam incentivo dos pais através da compra de livros e de orientação sobre a importância da leitura para a formação discente, outros 08 (10%) também ratificaram a compra de livros e informaram que, além de ganhar os livros, os pais estabeleciam horários para leitura. Isso mostra que a ideia de incentivo dos pais à leitura resume-se à aquisição de objetos para ler, no entanto não é relacionada a uma perspectiva de leitura enquanto instrumento imprescindível à formação.

Ou seja, menos de 50% dos estudantes tiveram nos pais uma fonte de acesso aos livros, o que, de certa forma, acentua a responsabilidade da escola e de professores de suprir essa lacuna. Por outro lado, ratifica a ideia de que o livro ainda é um objeto pouco acessível e de pouco prestígio no seio familiar, o que pode ser explicado ainda pelo fato de a maioria dos pais não ter alta escolaridade e a região (Rodeio Bonito) não ter livrarias e bibliotecas atualizadas.

Sobre a área do conhecimento a que pertence o professor incentivador, 50% dos entrevistados disseram que os docentes de todas as áreas incentivam através dos 15 minutos diários que a escola oferta para que os alunos tenham este tempo para ler. Em seguida tem-se a área das linguagens com 44%, seguido de ciências da natureza com 3%, ciências humanas 2% e matemática 1%.

À vista disso, vê-se que, apesar de a leitura ser essencial em todas as áreas do conhecimento, já que tudo precisa de interpretação e para saber interpretar é preciso saber ler, na prática isso parece não ocorrer. Explora-se mais a leitura nas áreas tradicionalmente direcionadas a essa formação, segundo informam os alunos. Isso parece indicar que existe a necessidade de uma reconsideração das outras áreas do saber quanto ao papel que a leitura exerce em todos os campos.

A pesquisa também buscou saber se os estudantes costumam comprar livros, 55% disseram sim, enquanto 45% responderam que não tem esse hábito. Sabe-se que atualmente muitos livros estão disponíveis online, o que facilita bastante o acesso à leitura, haja vista que é só clicar e baixar gratuitamente, à vista disso, questionou-se: "Você já fez download de livros?", 36% responderam sim e 64% não. Ou seja, mesmo tendo conhecimento dessa facilidade, fazer download ainda é um hábito pouco praticado pelos estudantes. O resultado mostra mais uma vez que o livro disputa a atenção com outros objetos, mas perde a competição. Além disso, reitera um dado: o acesso à internet, com todas as facilidades que ela traz para ter mais informação e novas referências – que antes eram inacessíveis – não significa mais dedicação à leitura de livros.

Sobre os suportes de leitura mais utilizados pelos estudantes, verificou-se que 74% têm preferência pelo texto impresso, outros 12% utilizam o texto digital, como o e-book, enquanto outros 14% preferem o texto online. "Embora a tendência atual seja ler na tela [...] o livro, para surpresa [...] não é deixado de lado e continua circulando com gradientes de expansão notável"

(BORDINI, 2016, p. 195). Com base nos dados e no fragmento, verifica-se que mesmo com a facilidade e difusão dos objetos eletrônicos na sociedade contemporânea, o livro impresso não ficou esquecido. O que Bordini (2016) expõe é o que se nota nos dados gráficos desta pesquisa, em que 74% dos estudantes do Ensino Médio têm preferência ao texto impresso que ao digital.

Outra questão proposta refere-se à frequência de leitura no dia a dia. 63% dos estudantes disseram ler mais de uma vez por dia, 22% duas a três vezes por semana, 7% uma vez por semana em média, 1% quinzenalmente e 7% quase nunca. Entende-se, com base nesses dados, que o projeto de leitura diária proposto pela escola auxilia bastante nesse sentido, uma vez que a grande maioria dos entrevistados respondeu que pratica a leitura com maior frequência.

No desenvolvimento da pesquisa "Retratos da leitura no Brasil", leva-se em consideração a diferença entre "leitor" e "não-leitor". Desde a primeira edição deste estudo o termo leitor é entendido como: aquele que leu, na íntegra ou fragmentado a um livro no último trimestre, enquanto o termo não-leitor é entendido como aquele que afirma não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha realizado leituras anteriores a esse período. Com isso, infere-se que a estimativa populacional de 104,7 milhões de participantes da pesquisa resultou em uma análise que detectou que 44% não são leitores e 56% dos entrevistados afirmam ser leitores.

Nessa perspectiva, esta pesquisa com estudantes do Ensino Médio também contemplou uma questão para saber a média de livros lidos durante os últimos três meses: 1% não leu nenhum livro; 31% leram um livro; 39% afirmaram ter lido dois livros e 29% leram três ou mais livros. Os discentes também poderiam informar a razão de não ter lido nenhum livro durante esse período, e a explicação exposta foi o fato de não gostar de ler. Dessa forma, entende-se que este número de leitores só não é menor pelo fato de que, quando esta pesquisa foi realizada, o trimestre já estava em andamento, isto é, verificou-se que poucos estavam lendo por vontade própria, tendo em vista que grande parte dos alunos estava lendo obras solicitadas por professores e, também, devido ao projeto de leitura diária da escola.

Nesta pesquisa realizada com os estudantes do Ensino Médio, a principal motivação que influencia na escolha de um livro é o título da obra, indicado por 34%; para outros 27%, é a indicação de professor ou de outra pessoa (como bibliotecário, amigo, familiar etc.), já outros 22% salientam o prazer da leitura, 9% apontam a capa do livro, 7% informam o autor do livro,

1% refere-se à obrigação de leitura para alguma atividade escolar. A alternativa do número de páginas do livro não foi escolhida por nenhum dos estudantes. À vista disso, vale lembrar que as dicas do professor são de grande valia para que os estudantes se interessem por leituras de obras que provoquem maior reflexão, o que auxilia o docente a alcançar o objetivo de formar cidadãos críticos e reflexivos.

Você gosta de ler? Este foi outro questionamento lançado aos estudantes, 42% responderam sim, muito; 55% disseram sim, um pouco e 3% responderam que não gostam de ler. Esses dados indicam como é preciso incentivar e principalmente mostrar a importância do hábito da leitura crítica, uma vez que a sociedade exige cada vez mais pessoas com maior capacidade de estabelecer relações, em todos os âmbitos, e para isso é preciso saber ler não só texto escrito, mas também imagens, pessoas, lugares, acontecimentos etc.

Posteriormente, questionou-se sobre quais objetivos os estudantes atribuem quando leem. Empatados com 37% ficaram as alternativas “entreter-se” e “tornar-se um leitor melhor”, outros 14% leem para “informar-se” e os outros 12% para “compreender e entender o mundo”. Esse dado indica que os 37% dos respondentes, os que optaram pela alternativa “entreter-se”, não estão preocupados com a importância da formação crítica nessa etapa formativa, a dos anos finais da escola básica, considerando-se que leem por entretenimento e não pela busca de mais conhecimento.

Sabe-se que os estudantes têm uma rotina cheia de atividades, e por isso, buscou-se saber, nos dias que eles leem, quanto tempo dedicam para esta prática. 68% disseram ler de meia hora a 1 hora e 30 minutos; 9% de 1 hora e 30 minutos a 3 horas; 4% mais de 3 horas e 19% outro, como 15 minutos. O local onde os estudantes costumam ler também influencia muito no momento de realizar esta atividade. 45% responderam que leem na escola, isto é, sabe-se que a escola proporciona apenas 15 minutos de leitura diária, excetuando-se o tempo destinado a leitura de fragmentos de textos ou até mesmo do livro didático; outros 48% leem em casa e 7% assinalaram a opção outro. Esses dados assemelham-se ao resultado da pesquisa “Retratos”, haja vista que ler em casa também ficou em primeiro lugar, com 81%.

Para saber os gêneros que estão na preferência dos estudantes, elaborou-se uma questão em que os alunos poderiam assinalar até três alternativas, isto é, deveriam escolher três gêneros de sua preferência. Os resultados foram os seguintes: romance (27%); conto (9%); reportagem

(3%); notícia (4%); didático (2%); teórico (3%); autoajuda (6%); história em quadrinhos (5%); biografia (9%); crônica (11%); lenda (8%); fábula (2%); piada (3%); outro (8%). Assim, entende-se que os discentes, mesmo cobrados pelos professores, realizam leituras para deleite, pois os dados acima indicam a preferência pela leitura de livros de romances, autoajuda, lendas e piada, por exemplo. Isso também indica que livros para construção de conhecimentos ou livros de literatura (como os clássicos) não constituem objeto de interesse para a maioria dos discentes.

A pesquisa também contemplou abordagem sobre a leitura literária dos alunos, que foram questionados sobre como veem o papel da literatura em seu contexto escolar. Para a maioria, 43%, a literatura é muito importante, 22% acreditam que ela auxilia no ENEM e consideram-na fundamental para a formação, já outros 10% disseram que ela ajuda na melhoria do vocabulário e no desenvolvimento do conhecimento, 8% veem a literatura como essencial e importante para interpretar a sociedade, enquanto os outros 17% informam que a literatura tem um papel importante, por auxiliar no pensamento crítico e ensinar a pensar.

Os estudantes também foram questionados sobre quais autores de literatura eles têm lido e se, no dia da aplicação do questionário, estavam lendo algum livro, em caso positivo, solicitou-se que escrevessem o nome da obra. 20% afirmaram ler livros da literatura clássica, como *Senhora*, de José de Alencar, *Dom Casmurro*, de Machado de Assis e *O tempo e o vento*, de Érico Veríssimo. Enquanto os outros 80% leem literatura de massa, os chamados *bestsellers*, isto é, os mais populares entre os jovens, os mais vendidos dos últimos tempos. Alguns autores e obras citados dessa literatura foram: *A última música*, de Nicholas Sparks, *Fazendo meu filme*, de Paula Pimenta, *Jogos vorazes*, de Suzanne Collins, entre outros.

Os dados revelam um fator positivo: os sujeitos da pesquisa ainda leem literatura, talvez por exigência escolar no caso dos clássicos ou por influência de outros colegas, das propagandas sobre os textos de massa. Há ainda a observar a preferência pela literatura estrangeira, o que incita a pensar em possíveis reflexos dessa preferência, como o desconhecimento da cultura local em favor de uma supervalorização da estrangeira, o gosto por leituras mais “fáceis” e o aceite da lógica mercadológica que impera no que se indicar para leitura literária.

Na questão “você está lendo algum livro hoje? Cite o nome da obra”, obtiveram-se os seguintes dados: 1% estava lendo artigos científicos, 12% livros da literatura clássica e 87%

livros de literatura de massa. À vista disso, indaga-se, será que os estudantes do Ensino Médio sabem a diferença entre literatura clássica (canônica) e literatura de massa (*best seller*)? Acredita-se que sim, porém, entende-se que cabe aos professores encontrar métodos para fazer com que essa literatura de massa seja utilizada como apoio para introduzir a literatura canônica, uma vez que esta é mais complexa e contribui para a formação de sujeitos mais humanos, sensíveis, capazes de entender e quebrar certos paradigmas e (pré)conceitos frequentemente encontrados na nossa sociedade.

Com base nos dados coletados na pesquisa de campo, pode-se identificar o perfil leitor dos estudantes do Ensino Médio de Rodeio Bonito, o que apontou reconhecimento da leitura enquanto instrumento importante, porém não valorizada no dia-a-dia dos discentes. Isto é, o estudo constatou, quanto aos objetivos atribuídos pelos estudantes à leitura, que todos os respondentes à consideram essencial, contudo, nota-se que não compreendem a diferença entre formação e informação, haja vista que os estudantes afirmam que a leitura é importante para informar e não para formar.

Isso indica que a concepção de leitura entendida pela grande maioria dos estudantes é restrita, uma vez que parece não haver clareza e certeza do quão necessária ela é para o desenvolvimento crítico de cada um deles. Verificou-se também que, na rotina dos estudantes, a leitura de textos sempre ficará como segundo plano, tendo em vista que a internet, com toda sua gama de informação e interação, é o passatempo preferido dos alunos do Ensino Médio.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os dados coletados e os tipos de leitores apontados por Santaella (2004; 2014), pode-se identificar, em âmbito geral, que os estudantes do Ensino Médio de Rodeio Bonito são leitores moventes. Isso porque são intérpretes de diversos tipos de textos, são apressados em linguagens híbridas, estão sempre em movimento e são capazes de se ajustarem a novos ritmos de atenção.

Identificaram-se alguns fatores positivos em relação à leitura, fato que pode ser comprovado porque todos os respondentes ratificam a importância da leitura. Além disso, destaca-se também que os sujeitos da pesquisa ainda leem literatura, talvez por exigência

escolar no caso dos clássicos ou por influências de mercado, indicação de amigos entre outros. Já nos pontos negativos, revela-se que os sujeitos, por mais que considerem a leitura importante, ainda são desatentos quanto à leitura clássica, haja vista que mais da metade dos entrevistados não gostam e não leem literatura canônica.

Isso posto, conclui-se que este estudo, além de identificar o perfil leitor dos estudantes do Ensino Médio de Rodeio Bonito, servirá como suporte para os docentes da área de linguagens, uma vez que que auxiliará na elaboração dos planejamentos de aulas que condizem com o gosto identificado nesta pesquisa sobre o perfil dos jovens.

REFERÊNCIAS

BLOOM, Harold. *Como e por que ler*. Trad. José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BORDINI, Maria da Glória. Leitura no século XXI: o meio substitui a mente?. In: RÖSING, Tania; ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura*: história e ensino. Porto Alegre, RS: Edelbra, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf > Acesso em: 28 maio. 2017.

CHARTIER, Roger. *Práticas da leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

ECO, Umberto. *Lector in fabula*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_______. *Sobre a literatura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FAILLA, Zoara. *Retratos da leitura no Brasil*. Instituto Pró-Livro. 4 ed. Disponível em:<http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>Acesso em: 28 maio. 2017.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor*: Aspectos cognitivos da Leitura. 13. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2000.

_______; ZILBERMAN, Regina. *Das tábuas da lei*: à tela do computador: a leitura em seus discursos. São Paulo: Ática, 2009.

PIGLIA, Ricardo. *O último leitor*. Trad. Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SANTAELLA, Lucia.*Navegar no ciberespaço*: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

_______. O papel da leitura face ao patrimônio cultural. In: RÖSING, Tania (org.). *Literatura e identidade na era da mobilidade*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Orientações curriculares para o ensino médio*: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em: 28 maio 2017.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

O DEDO VERDE DE JOSUÉ GUIMARÃES

Bruna Santin[i] (UPF)

1 INTRODUÇÃO

Como não falar em Josué Guimarães. Com não inspirar-se em seus livros. Como não estudá-lo? O escritor nos deixou há mais de trinta anos, e junto com a sua ausência deixou também suas obras, obras que possuem o seu valor e que têm o poder de fazer o leitor viajar, refletir, repensar e apaixonar-se pelos personagens e pelos cenários criados pelo escritor. O gaúcho que deixou marcar expressivas e importantes na literatura, seja pelo seu posicionamento, seja pelas suas ideias fortemente evidenciadas em seus livros, os quais passam mensagens relevantes a seus leitores. Atualmente os seus manuscritos encontram-se sob guarda do Acervo Literário de Josué Guimarães (ALJOG/UPF) situado na Universidade de Passo Fundo.

O objetivo principal desse estudo é averiguar através da análise das correspondências ativas e passivas, ou seja, as correspondências enviadas e recebidas de Josué Guimarães resguardas no ALJOG/UPF, o processo criativo do escritor e possíveis menções de textos inéditos, entre outros aspectos. Levando esse objetivo principal em consideração, através da análise das correspondências do escritor encontrou-se no ALJOG/UPF uma carta de Josué Guimarães enviada possivelmente a um membro da editora José Olympio datada em 25/04/1973, na qual Josué Guimarães permite a seu destinatário,‘‘usar e abusar do artiguete’’ na obra *O Menino do Dedo Verde* de Maurice Druon.

Essa pesquisa contará e se apoiará em algumas teorias importantes. Para o estudo das correspondências a obra utilizada será *Ao sol carta é farol: a correspondência de Mário de Andrade e outros missivistas* de Matildes Demétrio dos Santos, e no estudo genético dos manuscritos, a obra *A Genética dos Textos*, de Pierre-Marc de Biasi, além da leitura da obra

[i] Acadêmica do IV nível do curso de Letras, Português-Inglês e respectivas Literaturas na Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: bruna-santin11@hotmail.com.

literária *O menino do dedo verde*, de Maurice Druon. Outras obras também se mostram necessárias, para que se possa compreender mais sobre a trajetória do escritor aqui em pauta.

2 JOSUÉ GUIMARÃES E SUAS NARRATIVAS

É inevitável discutir a importância da literatura que Josué Guimarães produziu. Obras que discutem temas, que mostram realidades, mesmo não sendo muito agradáveis, tendo em vista o momento político em que o escritor vivia no momento no qual escreveu boa parte de sua literatura. Livros que despertam leitores e leitoras, que instigam levando a uma profunda reflexão dos diversos temas tratados por Josué, e levados até nós através de seus personagens e cenários.

A forma como Josué Guimarães trata as feridas da sociedade, transformando-as em narrativas excepcionais, tocantes e extremamente reflexivas, faz os leitores reverem uma série de conceitos. É impossível não sofrer, não rir e não compartilhar os sentimentos junto com os personagens criados pelo escritor é como se ao final de cada narrativa, os personagens se tornassem parte de nós. Sofremos, choramos e rimos com eles, compartilhamos sentimentos e aflições. E, quando o livro acaba essas figuras continuam vivas na memória. Mas antes de nos brindar sua importante literatura, o escritor exerceu outras profissões.

2.1 O Jornalista, o político e o escritor

Embora tenha escrito várias obras, como romances e depois de algum tempo inserido na literatura, obras infantis e juvenis, o autor aqui estudado não iniciou a sua carreira como escritor, mas como jornalista, no ano de 1939 na revista *O Malho e Vida Ilustrada*. Josué trabalhou em vários lugares exercendo diversos cargos jornalísticos como no ano de 1944 quando foi repórter, colunista, cronista, entre outras coisas no Diário de Notícias (Autores Gaúchos, 1988, p.10-11). Foi nesse mesmo ano de 1944 que Josué cria D. Xicote um dos pseudônimos entre os vários que assinariam colunas por toda a sua vida.

No ano de 1951 inicia a sua carreira política, quando na cidade de Porto Alegre vence as eleições como vereador do PTB (Partido Trabalhista Brasileiro). E é somente no ano de 1970 já com 49 anos que Josué Guimarães começa a sua vida como escritor, lançando o seu primeiro

livro, sendo esse de contos, chamado *Os Ladrões*. No ano de 1972 lança o seu primeiro romance, *A ferro e Fogo I- Tempo de Solidão*.

Depois de alguns anos, tendo escrito já várias obras como *Depois do último trem*, *É tarde para saber*, *Camilo Mortágua,* entre outras é somente no ano de 1979 que escreve o seu primeiro livro infantil *A casa das quatro luas*.

2.2 Josué Guimarães, formador de leitores: Jornada Nacional de Literatura

Josué Guimarães teve uma participação determinante com a Jornada Nacional de Literatura que acontece na cidade de Passo Fundo. Ele foi o primeiro escritor a incentivar a Jornada, que naquela época possuía outro nome: Jornada de Literatura Sul-Rio-Grandense.

No livro *30 anos de Jornadas Literárias: ensino* uma edição comemorativa dos 30 anos de existência das Jornadas, Maria Luíza Ritzel Remédios em um dos artigos que compõem o livro diz:

> Estavam inscritos na Jornada, principalmente, professores de todo o interior do Rio Grande do Sul, aos quais Josué dirigia-se sempre com um sorriso e uma palavra especial. Essa atitude se repetiu por todas as Jornadas nas quais ele participou. Portanto, não foi por acaso que as Jornadas tão intimamente se associaram a sua presença e, posteriormente, a sua memória. Se o escritor era cativante, o homem também o era, e seus leitores liam com voracidade seus livros (REMÉDIOS, 2011 p. 112).

Josué Guimarães sempre será lembrado por ter incentivado a Jornada Nacional de Literatura, que nesse ano de 2017 teve mais uma edição, levando a literatura para a comunidade e incentivando a formação de novos leitores.

2.3 O escritor de histórias infantis e infanto-juvenis

Somente depois de alguns anos imergido no universo da literatura é que Josué Guimarães lança o seu primeiro livro infantil: *A casa das quatro luas* (1979); em seguida lançou outras obras como *Era uma vez um reino encantado* (1980), *Xerloque da Silva em: "o rapto da Dorotéia*''(1982), *Meu primeiro Dragão* (1983), entre outras. Os seus livros cativavam os pequenos leitores, com um tipo de narrativa pensada pelo escritor justamente para o público infantil, com histórias um tanto imaginárias, que instigavam crianças a se introduzirem no

universo da leitura. Que criança não gostaria de ter um dragão para chamar de seu ou um tio como o Balduíno que contava histórias fantásticas e um tanto surpreendentes? Josué cria esses personagens e junto com eles histórias e cenários que são impossíveis de serem esquecidos, fazendo as crianças embarcarem em uma viagem onde aventuras incertas os esperam, mas com a certeza de que essas aventuras serão simplesmente maravilhosas.

Josué Guimarães não foi um autor renomado na literatura infantil. Ele foi conhecido pelos vários romances e contos que publicou, contudo o que interessa e é apresentado nessa pesquisa, era o interesse do escritor pela literatura infantil, mesmo antes de ter publicado obras para crianças. Josué era leitor desses livros como no caso da obra de Maurice Druon ,*O menino do dedo verde*, e isso se percebeu através da análise das correspondências.

3 O UNIVERSO DAS CORRESPONDÊNCIAS

Quando o assunto é análise de correspondências, a verdade é a de que nunca se sabe o que vai se encontrar. É como entrar em um espaço totalmente desconhecido, onde você é um intruso. Esse universo é nebuloso, repleto do desconhecido e de muitas surpresas. Matildes Demétrio dos Santos diz em seu livro *Ao sol carta é farol: a correspondência de Mário de Andrade e outros Missivistas*:

> Penetrar na intimidade de cartas alheias é esbarrar permanentemente no inesperado. Situação delicada que tanto aguça a curiosidade do leitor quanto pode transformá-lo em cúmplice, testemunha ou simples especulador de alguma coisa que, a princípio, estaria destinada unicamente à leitura e conhecimento de um só (SANTOS, 1998, p.21).

É necessário cautela e paciência para penetrar no mundo das correspondências, o pesquisador deve ser antes de qualquer coisa ético. Miguel Rettenmaier em seu artigo *Cartas a um não tão jovem escritor: a correspondência de Josué Guimarães*, também insiste nesse aspecto que é imprescindível. Para o pesquisador, a ética

> diz respeito aos limites do pesquisador ao introduzir-se na intimidade do escritor, na privacidade de seu discurso quando dirigido não a um leitor potencialmente indefinido, como o é o leitor de uma obra literária publicada, mas a um leitor específico, com o qual se partilham opiniões, confidências e demais coisas de trato privado (RETTENMAIER, 2008, p.2).

4 O MUNDO DA CORRESPONDÊNCIA DE JOSUÉ GUIMARÃES

Essa pesquisa possui a correspondência do escritor como ponto de partida. Atualmente o Acervo Literário Josué Guimarães (ALJOG/UPF) não conta com um espólio muito numeroso de correspondências ativas e passivas, mas as que integram o espólio são de estrema valia e imprescindíveis para variados estudos, em variados aspectos, bem como para entender muito do processo criativo de Josué Guimarães em suas obras. Esse estudo busca interlocuções entre Josué e seus correspondentes e vice-versa para entender um pouco mais a gênese da produção de Josué.

Durante a análise das missivas de Josué Guimarães encontrou-se no ALJOG/UPF uma correspondência enviada por Josué Guimarães possivelmente a um membro da editora José Olympio na data de 25/04/1973. Nessa interlocução Josué Guimarães diz:

"Com relação ao "O Menino do Dedo Verde'', a JO pode usar e abusar do artiguete. É inteiramente dela. Creio que abordei todos os ítens de suas duas cartas. E aproveito para enviar aos amigos da Casa o meu abraço" (ALJOG/UPF, 02a0026-1973)

Dado o fragmento é possível perceber uma autorização de Josué Guimarães para a editora José Olympio usar e abusar do artiguete na obra *O Menino do Dedo Verde*. Seguindo essa pista desse fragmento iniciou-se uma investigação no espólio do Acervo Literário Josué Guimarães, e constatou-se que Josué Guimarães havia escrito um artigo comentando a obra *O menino do Dedo Verde* de Maurice Druon. Esse artigo está todo escrito com a letra cursiva do escritor em um dos cadernos no qual ele geralmente colocava ideias e fazia anotações de diversas obras publicadas ou não, deixando evidenciado boa parte de seu processo criativo, inclusive o texto que comenta a obra de Druon.

Não existem evidências da publicação desse artigo feito por Josué Guimarães. Publicações na imprensa foram cotejadas na intenção de encontrar algo publicado , mas infelizmente essa procura não obteve sucesso, o que leva na direção de que esse texto feito e enviado para a editora tenha permanecido inédito. A questão que se coloca na não publicação do texto relaciona-se ao porquê dessa autorização não ter sido levada à diante e ao porquê do texto permanecer inédito não sendo utilizado pela editora, uma vez que fora autorizada

textualmente... Por que e em que circunstância Josué Guimarães escreveu esse artigo? Tais perguntas infelizmente permaneceram incógnitas por enquanto, não podendo no momento serem respondidas. Mas é possível levantar algumas hipóteses levando em consideração os fatos.

O momento político que Josué Guimarães enfrentava era crítico. O escritor era frontal oponente da ditadura cívico-militar de 1964. Talvez esse fosse um dos motivos para que o nome do escritor não tivesse sido envolvido em uma publicação para crianças, tendo sido assim, preterido.

Josué Guimarães como por sua postura política, por suas manifestações na imprensa e mesmo no governo como encaminhou relações de amizade e de cunho partidário, foi, mesmo após descoberto pelo regime, e absolvido, sujeito visado pelos aparelhos de contato do Estado burocrático- autoritário. Seu nome constava em todas as listas de personalidades perigosas à “revolução’’ ou, melhor, ao golpe cívico-militar de 64. Mesmo na vida profissional foi vítima de perseguição, o que redundou, mais de uma vez, desemprego e dificuldades econômicas a sua família. Não por acaso, seguiu em auto-exílio para Portugal após a vitória dos “Cravos’’, de alguma forma distanciando-se de um cenário hostil a sua permanência no Brasil.

Como se pode constatar foi impossível levar adiante essa pesquisa sem esbarrar na história editorial do escritor, para no mínimo levantar hipóteses para tentar explicar, mesmo que, provisoriamente, a não publicação desse artigo, que o que tudo indica permaneceu inédito em sua integridade, jamais sendo publicado.

O que chama a atenção nesse estudo todo é o interesse do escritor pela literatura infantil, mesmo não tendo publicado nenhuma obra para criança ainda, como dito anteriormente, vindo somente a ter o seu primeiro livro infantil publicado no ano de 1979. Josué Guimarães também não era nenhum crítico literário e nem um escritor renomado de livros infantis. E esses aspectos também despertam curiosidade levando novamente a pergunta que no momento não pode ser respondida: Por que Josué Guimarães escreveu esse artigo e enviou para a editora?

Infelizmente, não se podem ter respostas para todas as perguntas....

5 A OBRA DE MAURICE DRUON E A LEITURA DE JOSUÉ GUIMARÃES

O menino do dedo verde é uma belíssima obra e narra a história do menino Tistu, que era muito especial. Ele possuía o polegar verde. Isso significa que onde ele encostasse o dedo nasceriam flores e plantas lindíssimas, capazes de trazer alegria para o olhar das pessoas. Sr. Papai e Dona Mamãe mandaram Tistu para a escola, pois já era chegada a hora, mas Tistu não permaneceu por lá. A escola devolveu Tistu para seus pais, por ele não ser como as outras crianças. Dormia nas aulas e o seu pensamento viajava para longe. Seus pais, ao receberem o comunicado da escola, ficaram muito tristes. Depois de uma longa conversa, Sr. Papai e Dona Mamãe chegaram a uma conclusão: Que Tistu deveria aprender aquilo que realmente importava.

A sua primeira aula foi com Bigode, o jardineiro da família, e o menino aprendeu a plantar flores, mas uma coisa muito inesperada aconteceu. As flores cresciam rapidamente transformando-se em belas ramagens. Sr. Bigode não estava acreditando naquilo que estava vendo. Pediu a mão de Tistu e constatou que o menino possuía o polegar verde. Tistu ficou meio confuso, mas o Sr. Bigode explicou que em qualquer semente que encostasse, essa se transformaria e cresceriam lindas flores. Os dois resolveram que o melhor à fazer era manter tudo isso em segredo. Tistu se deu muito bem no seu primeiro dia de aula.

O seu segundo professor foi o Sr. Trovões, que era uma pessoa que o seu pai confiava muito, realizando muitas funções em sua fábrica. Esse ensinou para Tistu um pouco do que significava ordem e, então, Tistu conheceu a cadeia de sua cidade Mirapólvora, onde ficavam as pessoas que desobedeciam a essa ordem. Ao dormir Tistu teve um sonho muito ruim. Então resolveu voltar até o local e colocar o seu dedo por todos os lugares, deixando tudo florido. Isso movimentou a cidade deixando as pessoas intrigadas de como todas aquelas flores brotaram da noite para o dia. Mas era chegada a hora de sua segunda lição e dessa vez seria sobre a miséria, e o Sr Trovões o levou até a favela de Mirapólvora, e mais uma vez Tistu esfregou o seu polegar por todos os lugares, e flores maravilhosas brotaram, despertando mais uma vez a grande movimentação das pessoas.

Acontecia uma guerra pela disputa de um deserto que não possuía dono algum. Os Voulás e Os Vaitimboras disputavam por ele. Tistu não gostava de guerras. Na visita que fez

com o Sr. Trovões à fábrica de canhões do Sr. Papai, viu os canhões que seriam usados nessa disputa pelo deserto. Apesar de não ter obtido uma boa nota na lição daquele dia, ficando muito triste, voltou para a fábrica de noite. E o que aconteceu já é de se imaginar. Em todos os cantos dos objetos que iriam para a guerra colocava o seu dedo. E quando então tudo já tinha sido enviado e estava pronto para ser usado, belíssimas flores surgiram de canhões e demais coisas, fazendo com que essa guerra não acontecesse, e Voulás e Vaitimboras em paz ficassem. Isso claro virou notícia em todos os jornais.

Já era chegada a hora de contar a verdade de tudo que vinha acontecendo, aqueles jardins espalhados pelas cidades, plantas maravilhosas que surgiam sem explicação, agora teriam uma a altura. Tistu contou para seu pai que era o responsável por todas essas flores e plantas. Depois de Sr. Papai pensar muito foi chegada a uma decisão: A sua fábrica passaria a ser de flores dali por diante e não mais de canhões.

Tudo andava bem. A fábrica estava no auge de suas atividades, mas um fato triste aconteceu, Sr. Bigode havia falecido. Tistu ficou muito triste, e junto de seu pônei Ginástico chorava. Mas Tistu reservava ainda um fato desconhecido. Com o seu polegar construiu uma grande e lindíssima escada, tão alta mas tão alta que era capaz de se estender até o céu e tocar nas nuvens. Com isso tinha a intenção de reencontrar o seu grande amigo Sr. Bigode. Depois de esperar e esperar percebeu que Sr. Bigode não desceria pelos degraus. Tistu é que subiria e assim foi feito. Subiu vagarosamente degrau por degrau, o pônei Ginástico muito inconformado chorava. Desaparecia Tistu através da grande escada. Mas mandou notícia para seus pais através de seu pônei.

O menino Tistu na verdade era um anjo!

Josué Guimarães fez a leitura da obra de Maurice Druon, sintetizada acima. E como já dito escreveu um texto sobre o livro, que supostamente seria publicado, mas não o foi. Josué Guimarães intitula o seu texto como: *"Veja bem: você pode ter o polegar verde"* (ALJOG/UPF. 04.a0001. p.16), e logo abaixo do título coloca o seu nome, esboçando o aspecto de um artigo ou mesmo um paratexto que poderia se incorporar ao volume de alguma edição da obra de Druon.

Josué começa seu texto com as seguintes palavras:

> Era uma vez um menino que se chamava Tistu, de cabelos louros e crespos na ponta''. A história poderia muito bem começar assim, à moda clássica. As crianças ouviriam sem pestanejar, atentas e curiosas, e os adultos regrediriam no tempo, revivendo sonhos. Mas o autor de "O menino do dedo verde'', Maurice Druon, preferiu contar a história de outra maneira, escrevendo com letras, sílabas e palavras para as crianças e deixando as brancas entrelinhas para o entusiasmo das pessoas mais velhas. Em resumo: quem era, o que fazia, como pensava esse menino Tistu que tinha o extraordinário dom de possuir o polegar verde, isto é, um polegar com a inegável e pouco comum qualidade de, com um simples toque, transformar invisíveis sementinhas em maravilhosos jardins? (ALJOG/UPF. 04.a0001. p. 16)

No que seria o resultado de sua leitura de *O menino do dedo verde*, Josué apresenta não apenas um comentário sobre o texto literário, mas sobre o paratexto (orelha) que compõe a provável primeira edição do livro, contestando o tradutor D. Marcos Barbosa. Josué Guimarães, diferentemente do que lê o tradutor, não vê muitas semelhanças com a obra *O pequeno príncipe* de Saint Éxupery e o Menino de Druon: "Confesso que não vejo muita semelhança entre uma obra e outra, a não ser no desejo de ambos os autores de dar o seu belo recado de amor e de poesia."(ALJOG/UPF. 04a.0001.p.16)

O escritor segue tratando um pouco mais da obra de Druon e dos elementos que a compõem da seguinte forma:

> Há muitas coisas apressadas que fazemos sem saber porquê. Só notamos a existência do sol quando vemos a própria sombra. Sabemos que está chovendo quando sentimos os pés molhados. Jamais pensamos na remota possibilidade de termos também, o polegar verde. E se experimentássemos? (ALJOG/UPF. 04.a0001. p.16)

Encerra dizendo mais ou menos nessas palavras que o livro deve ser lido para as crianças e deixado para a família.

A leitura que Josué Guimarães fez da obra de Maurice Druon é muito sensível, reflexiva e elogiosa. O seu texto foi escrito com uma linguagem simples, que possibilitaria o entendimento de todos os possíveis leitores, e despertaria a curiosidade para que viessem a conhecer e ler a obra de Maurice Druon. Infelizmente esse texto não foi publicado. Esses são alguns fragmentos citados do artigo que Josué Guimãraes escreveu, o texto em sua integridade não pode ser divulgado por completo por uma questão ética, sem autorização dos herdeiros. Essa amostra, contudo, revela que o autor já manifestava interesse pela literatura para jovens leitores antes de começar a compor sua obra infantil e juvenil, o que viria a ocorrer no ano de 1979, até sua morte em 86.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vão-se os autores e ficam-se as palavras. Palavras que são capazes de eternização de ideias. É assim com os escritores que partem e foi assim com Josué Guimarães também. Embora tenha vivido pouco, eternizou as suas palavras, suas ideias e seus personagens em obras, as quais, sempre serão lembradas. O escritor que teve um pouco mais de suas correspondências esplanadas aqui nesse estudo, deixa saudades, mas deixa palavras que de uma forma muito sensível afagam essa angústia da ausência. Com quantas obras mais Josué Guimarães poderia nos ter brindado, quantas palavras mais poderia ter escrito e quantos personagens mais através de suas ideias poderiam ter surgido. Para isso não se têm respostas. A morte nos tirou Josué Guimarães, mas o poder eternizador da palavra o deixa vivo em cada linha escrita por ele, e lida por nós.

A cada correspondência resguardada no Acervo Literário Josué Guimarães, que é lida e analisada, um pouco mais do autor é conhecido, vagarosamente um pouco mais de seu processo criativo é de certa forma compreendido e estudado. Sendo estudiosa de Josué Guimarães hoje, e incumbida de pesquisar seu espólio de correspondência, sinto como se conhecesse o escritor, embora tenha nascido um bom tempo após a sua morte. Acredito que isso aconteça, justamente pelo poder da escrita, das letras, que colocam os pensamentos no papel.

Esse estudo analisou as correspondências recebidas e enviadas pelo escritor e o texto manuscrito. E foi através dessa análise que se contatou uma carta enviada pelo escritor Josué Guimarães para possivelmente um membro da editora José Olympio. Nessa missiva Josué cita a obra *O Menino do Dedo Verde*, de Maurice Druon, permitindo que a editora fizesse o uso do artiguete. Isso fez surgir um processo de investigação no Acervo Literário de Josué Guimarães (ALJOG/UPF), e constatou-se que a respeito dessa obra, Josué Guimarães teria escrito um artigo, e possivelmente enviado a referida editora com a autorização aqui já comentada. Esse artigo está escrito com a letra cursiva do escritor, e fala um pouco sobre a obra de Druon. Contudo, a procura pela publicação desse texto não foi bem sucedida, e nada encontrou-se, apontando para a evidência de que esse texto escrito por Josué permaneceu inédito. As razões para isso são hipotéticas, como já dito anteriormente, mas talvez apontem para o momento político que o escritor estava vivendo.

A verdade é que talvez nunca se saiba o porquê da não publicação desse texto, já que existia uma permissão pela parte do escritor. Não se sabe porquê Josué Guimarães teria escrito esse artigo, e para que fim esse seria usado. Publicações na imprensa que compõem o espólio do escritor foram analisadas, justamente na intenção de que talvez se pudesse encontrar algo a respeito desse texto, o que também não foi bem sucedido, já que nada se encontrou.

“Invadir” o mundo da correspondência de um escritor é assim mesmo. Ora temos algo concreto e dito, ora temos discursos fragmentados, que é o caso dessa missiva de Josué Guimarães e que foi objeto de análise, sendo aqui um pouco mais explanado. Muitas vezes é possível somente levantar hipóteses, dada a falta de evidências, que possam levar a dados concretos.

A grande verdade é a carta não foi endereçada ao pesquisador, isso é um fato óbvio. Essa missiva trata de um assunto que emissor e destinatário sabiam perfeitamente do que se tratava, o discurso fragmentado e sintetizado de Josué Guimarães é a prova disso. O pesquisador é o intruso nessa história, e tenta de certa forma juntar pontos e recolher pistas para interpretar e chegar a conclusões que nesse caso foram hipotéticas.

REFERÊNCIAS

AUTORES GAÚCHOS 15. *Josué Guimarães*. Porto Alegre: IEL, 1988.

BIASI, Pierre-Marc de. *A genética dos textos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

DRUON, Maurice: *O menino do dedo verde*. 60. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

GUIMARÃES, Josué: *Os Ladrões*. Forum editora Ltda. Rio de Janeiro, 1970.

_____. *A ferro e Fogo II*: tempo de guerra. 6. ed. Porto Alegre: L&PM, 1995.

_____. *Depois do último trem*. 10. ed. Porto Alegre: L&PM, 2007.

_____. *É tarde para saber*. Porto Alegre: L&PM, 2003.

_____. *Camilo Mortágua*. Porto Alegre: 5. ed. L&PM, 1982.

_____. *A casa das quatro luas*. Porto Alegre: 16. ed. L&PM, 1996.

_____. *Era uma vez um reino encantado*. 4. ed. Porto Alegre: L&PM, 1996.

_____. *Xerloque da Silva em*: o rapto da Dorotéia. Porto Alegre: L&PM, 1982.

_____. *Meu primeiro dragão*. 6. ed. Porto Alegre: L&PM, 2009.

SANTOS, M. D. dos. *Ao sol carta é farol*: a correspondência de Mário de Andrade e outros Missivistas. São Paulo: ANNABLUME, 1998.

RETTENMAIER, M. *Cartas a um não tão jovem escritor*: *a correspondência de Josué Guimarães*. XI Congresso Internacional da ABRALIC Tessituras ,Interações, Convergências. Disponívelem:<http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/035/MIGUEL_SILVA.pdf> Acesso em: 20/10/2017.

REMÉDIOS, M. L. R.. Artigo. *Josué Guimarães, um contador de histórias nas jornadas de literatura de Passo Fundo: a representação da mulher*. In: RÖSING, T. M. K. RETTENMAIER, M. (org.). *30 anos de jornadas literárias: estudos*. Passo Fundo: ed. Universidade de Passo Fundo, 2011.

TEXTO E CONTEXTO: POSSIBILIDADES DE LEITURAS QUE APROXIMA O LEITOR COM O MEIO EM QUE VIVE

Carlete Maria Thomé[i]
Franciele Thomé[ii]

1 INTRODUÇÃO

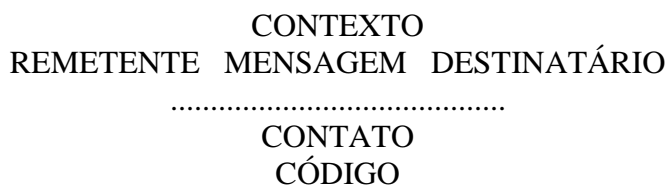
Primeiramente selecionamos algumas obras para a discussão. Obras produzidas em diferentes épocas artísticas, selecionamos um texto canônico estabelecendo um diálogo com demais textos, que aproximam leitor com a realidade e o meio em que vive. Esses diálogos podem ser divergentes ou convergentes, no nosso caso convergentes na questão de sentidos. Entendemos que, "a linguagem é, portanto, múltipla, e que convivem no seio da sociedade os mais variados códigos. A combinação desses códigos promove a interação dos seres humanos e a expressão de seus pensamentos e de seus sentimentos mais profundos" (AGUIAR, 2004, p.54). Inquestionavelmente, "a valorização e o respeito à diferença eliminam a existência de uma perspectiva isolada e dominadora. A sala de aula onde há construção e representações espera escutar todas as vozes porque, ao escutar as interpretações dos outros, temos um caminho para ampliar e levar adiante nosso próprio pensamento" (LANGER, 2005, p. 211).

Formar leitores é formar um crítico capaz de promover mudanças, mudança de suas atitudes e o meio que o rodeia, portanto, "a literatura nos faz melhores pensadores, nos leva a ver os múltiplos lados das situações e, consequentemente, a expandir o escopo de nossas visões, movendo-nos na direção de sonhos e soluções que, de outra forma, poderíamos nem ter concebido. [...] Ajuda-nos a sermos mais humanos" (LANGER, 2005, p. 213). Entendemos que, a língua é, "ao mesmo tempo parte integrante, produto e veículo da cultura e, por isso, todos reconhecem relações entre ambas, só havendo discordância quando se discute a natureza e o alcance dessas relações" (BORBA, 2003, p. 78).

[i] Doutoranda – PPGL (Programa de Pós-graduação em Letras) – UPF/Passo Fundo-RS. E-mail: carlete_sc@hotmail.com.
[ii] Acadêmica curso de Pedagogia – Sei Fai Faculdades – Itapiranga –SC. E-mail: franciethome@hotmail.com.

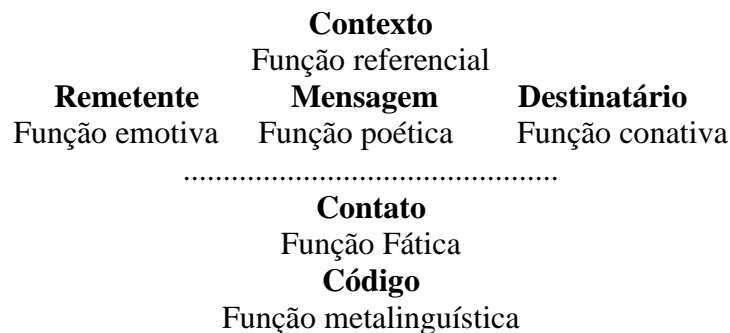
Optamos em analisar algumas obras nas quais partimos do conhecido para o desconhecido, trazendo textos com aspectos culturais, para que o mesmo posso ter melhor entendimento da sua herança cultural, no entanto o sistema linguístico também serve como indicador cultural, segundo Borba, serve “como uma espécie de guia para marcar limites culturais ou como um auxiliar no traçado da difusão de uma cultura por migração ou por empréstimo” (BORBA, 2003, p. 78). Portanto, qualquer conduta comunicativa, segundo Aguiar, “tem uma finalidade, que determina os meios utilizados para conseguir os efeitos que desejamos, dentro de um espaço específico de interação”. No entanto, isso nos leva a “concluir que a linguagem verbal e as linguagens não verbais compõem-se de códigos globais que abrigam inúmeros subcódigos relacionados entre si e responsáveis por tipos de comunicação diferentes, segundo as funções que queremos privilegiar” (AGUIAR, 2004, p. 56-57).

Por consequência, ao analisar os textos literários temos a compreensão de que existe um remetente que envia uma mensagem para um destinatário, para que a mensagem seja eficaz, ela precisa “estar inserida em um contexto apreensível pelo destinatário, ser emitida em um código total ou parcialmente comum ao remente e ao destinatário e valer-se de um contato, que é o canal físico e a conexão psicológica entre o remetente e (ou codificador, ou emissor) e o seu destinatário (ou decodificador, ou receptor)” (AGUIAR, 2004, p. 57). Partindo deste viés, a linguagem deve ser estudada em toda a variedade de suas funções. Para ter uma ideia geral dessas funções, para Jakobson, “é mister uma perspectiva sumária dos fatores constitutivos de todo processo linguístico, de todo ato de comunicação verbal. O remetente envia uma mensagem ao destinatário”. Para ser eficaz, acrescenta Jakobson, a mensagem requer um contexto, apreensível pelo destinatário e que seja verbal ou suscetível de verbalização; um código comum ao remetente e ao destinatário e, finalmente, “um contato, um canal físico e uma conexão psicológica entre o remetente e o destinatário, que capacite ambos a entrar e permanecer em comunicação” (JAKOBSON, 2010, p. 156-157), conforme esquema a seguir:

CONTEXTO
REMETENTE MENSAGEM DESTINATÁRIO
....
CONTATO
CÓDIGO

Cada um desses fatores determinam uma finalidade de linguagem, conclui-se neste viés que “a estrutura verbal de uma mensagem depende basicamente da função predominante” (JAKOBSON, 2010, p. 157). Para Aguiar (2004), seis fatores da comunicação correspondem as funções da linguagem: função emotiva, conativa, poética, referencial, fática e metalinguística, ressaltando que essas seis funções da linguagem estão sempre presentes em todo ato comunicativo, atuam de forma simultânea no momento da comunicação, e “para sobrevivermos, nos relacionamos e registrarmos nossas experiências trocamos informações”. (AGUIAR, 2004, p. 60). Para melhor entendimento observemos o esquema a seguir completado do Aguiar:

Contexto
Função referencial

Remetente	**Mensagem**	**Destinatário**
Função emotiva	Função poética	Função conativa

....
Contato
Função Fática
Código
Função metalinguística

Em concordância, Fiorin classifica essa ação de relação como dialogismo, portanto, “o princípio geral do agir é que o sujeito atua em relações as outros; o indivíduo constitui-se em relação ao outro. Isso significa que o dialogismo é o princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação” (FIORIN, 2016, p. 60), e destaca ainda,

> O ouvinte ou leitor, ao receber e compreender a significação linguística de um texto, adota, ao mesmo tempo, em relação a ele, uma atitude responsiva ativa: concorda ou discorda, total ou parcialmente; completa; adapta; etc. toda compreensão é carregada de resposta. Isso quer dizer que a compreensão passiva da significação é apenas parte do processo global de compreensão. O todo é a compreensão responsiva ativa, que se expressa num ato real de resposta (FIORIN, 2016, p. 8).

2 TEXTO E CONTEXO

2.1 Texto: possibilidades de leituras

O texto literário deve ser entendido como “entidade pluristratificada, ou seja, constituída por diversos níveis de expressão”, na dimensão “intertextual, na medida em que que é possível relacioná-lo com outros textos que com ele dialogam e nele se projetam” (REIS, 1997, p. 169). Portanto, para Reis (1997), o conceito de intertextualidade estabelece-se a partir do diálogo entre textos literários com os não literários, funcionando como “troca e interpenetração constante de uns textos noutros textos” (REIS, 1997, p. 185). Assim, desperta entusiasmos para entrar neste mundo de possibilidades de leituras, visto que “texto poético tem uma carga de ambiguidade”, pois a poesia para Sant’Anna, “é linguagem carregada de sentido”, e acrescenta que, “tem outra pretensão: sugerir várias coisas além daquilo que está sendo dito, ou melhor, dizer o indivisível” (SANT’ANNA, 2009, p. 158).

No entanto, as obras ofertadas precisam ser diversificadas, porque para Cosson, “cada uma traz apenas um olhar, uma perspectiva, um modo de ver e de representar o mundo” (COSSON, 2006, p. 35). De conformidade com o autor, Fiorin também preconiza a importância na seleção do texto, portanto não é somente ler/decodificar e sim compreender e “participar de um diálogo com o texto, mas também com seu destinatário, uma vez que a compreensão não se dá sem que entremos numa situação de comunicação, e ainda com outros textos sobre a mesma questão (FIORIN, 2016, p.8). Para melhor entendimento dessa troca e entender os sentidos, separamos algumas obras nas quais queremos discutir e analisar:

CANÇÃO DO EXÍLIO
Gonçalves Dias

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,

Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o sabiá.

Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar - sozinho, à noite -
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Coimbra - Julho 1843[i].

Gonçalves Dias estava em Portugal quando escreveu Canção do exílio, encontrava-se distante da sua terra natal, através do eu lírico destaca aspectos da pátria Brasil, com a expressão "tem mais", o que não tem "cá" (Portugal), tem "lá" (Brasil), recursos de exaltação da terra idealizada, por causa das maravilhas e dos seus encantos. "O poeta, exilado desse paraíso, deseja retornar a ele" (FIORIN, 2016, p.49). Tais expressões revelam uma reflexão nostálgica: como está o nosso país? Para ampliar nossas discussões acerca das figuras representativas trouxemos Canção do exílio mais recente, de Affonso Romano Sant'Anna:

Canção do exílio mais recente

Não ter um país
A essa altura da vida,
A essa altura da história,
A essa altura de mim,
- É o que pode haver de desolado
[...]
Pais

[i] Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000115.pdf>.

Era o quintal e a horta a alimentar a mim
E os filhos com a sempre zelosa sopa do jantar.
[...]
Hoje
Meu pai, cansado, já se foi
Minha mãe, com fé, já se prepara
E a horta
Se não se deu às pragas
- Já foi toda cimentada.
[...]
Ano após ano, pasmo percebo,
Que meus irmãos iam-se partindo
Como aqueles que, mais tarde, num gesto guerrilheiro
Foram domar o dragão do castelo e a cinderela
A tropeçar nas celas e fronteiras
E a fenecer exílios e quimeras.
[...]
Viver é isso? – É descobrir na pele dobras
De paisagens novas, e lá fora ir perdendo a vista antiga?
- É renunciar o ontem, refazer o ato?
E saber que em nosso corpo e país
- O amanhã é um fogo-fátuo (SANT'ANNA, 1990, p. 13-16).

Afonso Romano Sant'Anna, ao delimitar o título Canção do exílio mais recente, percebe-se a imitação do poema de Gonçalves Dias. Nota-se, no entanto que, Sant'Anna, ao utilizar "Era o quintal e a horta a alimentar a mim e os filhos com a sempre zelosa sopa do jantar", contudo, o termo Era significa, já foi e não é mais. Portanto, mais adiante "E a horta se não deu às pragas Já foi cimentada", remete ao pensamento não de exílio, mas saudade de algo que não volta mais, algo bom que se perdeu com as constantes más ações do homem, o uso irracional de agrotóxicos, aumento da produção de lixo e a poluição que agridem o meio ambiente, comprometendo as terras férteis; e a constante urbanização, fazendo com que a terra produtiva cedesse espaço para as grandes e pequenas construções, muitas vezes sem planejamento, originando aglomerações/favelas. Percebe-se uma aproximação entre os dois poemas, são convergentes de sentido, a temática remete ao desejo de voltar a uma realidade melhor, algo que se tinha e agora não tem mais.

O autor Afonso Romano Sant'Anna, ao utilizar esses recursos de imitação utilizou-se da Estilização, segundo Fiorin (2016), a imitação de um texto ou estilo, sem a intenção de negar o que está sendo imitado, ou de ridicularizá-lo e/ou de desqualifica-lo como a paródia, em princípio, "na estilização as vozes são convergentes na direção de sentido, as duas apresentam

a mesma posição significante. Também para perceber a estilização é necessário recorrer ao nosso conhecimento textual" (FIORIN, 2016, p. 48). No entanto, não é possível essa imitação caso não existisse esses pontos de convergência de sentidos, haveria sim uma cópia. Percebe-se a importância de o aluno ter conhecimento prévio do poema canônico para se ter uma maior compreensão de sentido para um texto estilizado (imitado). Ao selecionar textos para a análise, partindo neste viés de convergência, optou-se para ampliar a discussão, levando em consideração o meio/contexto em que o aluno vive, num projeto de resgate a cultura local, elegemos o Mignos, de Johann Wolfgang Goethe para ser trabalho em sala de aula. Goethe, ao perguntar "Kennst du das Land […]", traduzindo: "Conheces o país onde […]", autor destaca maravilhas de um país/nação, após complete: "Dahin! Dahin", traduzindo: "É lá que eu quero estar". Percebe-se novamente que a temática remete ao desejo de voltar a uma realidade melhor. Como podemos perceber no texto a seguir,

Mignon (Tradução: Jonathas Duarte)
Conheces o país onde o limão floresce,
E os laranjais se acendem na paisagem escura?
Onde uma brisa branda sobre a terra desce,
O mirto cala e o laurel o céu procura?
Conheces bem?
…………………….É lá que eu quero estar,
Se comigo partir quiseres, ó, meu bem.
Conheces bem a casa? Pilares amparam
O telhado, a varanda brilha, o chão fulgura,
E do mármore as faces amigas me encaram:
Que fizeram contigo, pobre criatura?
Conheces bem?
…………………….É lá que eu quero estar,
No doce abrigo dos teus braços, ó, meu bem.
Conheces a montanha, de trilhas nubladas?
O burro erra seu caminho sob a névoa;
Nas grutas os dragões alentam as ninhadas.
Sobre um rochedo nu, a paz da chuva ecoa.
Conheces bem?
…………………….Pois é pra lá que vai
A nossa estrada. Vamos em frente, meu pai!

Mignon (Johann Wolfgang Von Goethe)
Kennst du das Land, wo die Zitronen blühn,
Im dunkeln Laub die Gold-Orange glühn,
Ein sanfter Wind vom blauen Himmel weht,
Die Myrte still und hoch der Lorbeer steht,

Kennst du es wohl?
……………………….Dahin! Dahin
Möcht ich mit dir, o mein Geliebter, ziehn.
Kennst du das Haus?Auf Säulen ruht sein Dach,
Es glänzt der Saal, es schimmert das Gemach,
Und Marmorbilder stehn und sehn mich an:
Was hat man dir, du armes Kind, getan?
Kennest du es wohe?
……………………….Dahin! Dahin
Möcht ich mit dir, o mein Beschützer, ziehn.
Kennst du den Berg und seinen Wolkensteg?
Das Maultier such im Nebel seinen Weg,
In Höhlen wohnt der Drachen alte Brut,
Es stürzt der Fels und über ihn die Flut;
Kennst du ihn wohl?
……………………….Dahin! Dahin
Geht unser Weg! O Vater, lass uns ziehn! [i]

Por conseguinte, pensando na realidade da maioria do povo brasileiro que vive em favelas, optamos em selecionar mais uma obra que nos remete a temática do contexto em que o aluno vive. Ao descrever a realidade da favela, Affonso Romano Sant'Anna, vista da sua janela (porque também vivia aí), menciona atitudes que para nós não são comuns, mas para quem vive lá são, como podemos perceber no trecho a seguir: "Da minha janela os vejo... [...] aquele que tem nas mãos uma arma, limpa-a com uma flanela [...]", continua "brinca com a arma não parece apenas um menino com seu carrinho, mas um relojoeiro lidando com algo preciso e precioso. [...] limpa a arma, como alguém lava e limpa seu carro no fim de semana", e ainda "Enfim, um homem com um revolver na favela. Sem espanto. Sem contrangimento", destaca assim a rotina cruel em que vivem, haja vista sem perspectiva de melhoras e uma aceitação da situação.

> *Da minha janela vejo***,** de Affonso Romano Sant'Anna
> Da minha janela os vejo... [...] aquele que tem nas mãos uma arma, limpa-a com uma flanela [...] brinca com a arma não parece apenas um menino com seu carrinho, mas um relojoeiro lidando com algo preciso e precioso. [...] limpa a arma, como alguém lava e limpa seu carro no fim de semana.
> Da minha janela os vejo: dois policiais a cinquenta metros, lá em baixo. Deram um passo para cá, outro para lá, e agora se encostaram na parede, ociosos. Lá de baixo não podem ver o que de minha janela repetidamente vejo. A rigor, nem olham para a favela, que teriam que

[i] Disponível em: <https://transdizer.wordpress.com/2012/04/05/mignon-goethe/>.

> ver, mas não veem. [...]. Enfim, um homem com um revólver na favela. Sem espanto. Sem constrangimento.
> Da minha janela me dou conta que somos um triângulo. Eu aqui do alto contemplando de um ângulo os homens seminus e sua arma. Num outro ângulo, igualmente agudo, os policiais tranquilos, que também tem uma arma na cintura. Somos um triângulo visual, um triângulo social, real, pervertido. [...]
> Amanhã, ou hoje à noite, ele vai sair com sua arma como quem sai armado dos dentes do próprio cão. Talvez me encontre num sinal de trânsito ou numa rua escura e me abra a cabeça com a bala de sua fúria. Não terei tempo de explicar-lhe minha intimidade com ele e sua arma. Nem que planos tinha para a vida.
> No dia seguinte os dois policiais estarão ali conversando. Ele estará no seu posto, limpando de novo os dentes do revólver, ou, como agora, enrolará a arma na camisa e sumirá entre os casebres para repartir seu ódio e cerveja com os amigos ou seu amor com uma mulher, onde descarregará a arma de seu sexo.
> Mas quando isso se der, eu, você ou aquele que tiver sido assassinado não estará mais aqui nem terá mais olhos para ver. (SANT'ANNA, 2003, p. 37-38).

Logo, ao ler essa crônica de Affonso Sant'Anna, nos remete fazer uma ligação com o filme Central do Brasil, do diretor Walter Salles, lançado em 1998, relata experiências e realidades do povo que vive nas favelas. Por conseguinte, espantado com a conformidade do povo, concordamos com a citação de Sant'Anna, "mata-se como quem pisa em baratas ou espreme formiga com os dedos" (SANT'ANNA, 2011, p. 39). E acrescenta a sua crítica em oposição a realidade, "este é um país onde se entra pela janela. Ou porque a porta é estreita ou porque não há lugar para todos no vagão [...]", expandindo a ideia "aqui se a porta não dá, arromba-se a janela, tanto no vagão quanto no serviço público, ou na lei eleitoral, do mesmo modo que se ultrapassa pelo acostamento e se enriquece construindo edifícios de areia", e conclui: "deve haver um outro Brasil, que não aquele corporificado no filme. É preciso urgentemente que haja esse outro país" (SANT'ANNA, 2011, p. 39).

Entretanto, são necessárias ações para mudar essa realidade, para Sant'Anna, "a leitura é que pode transformar esse país [...]. A doença do Brasil é da falta de leitura. A dos analfabetos, a dos analfabetos funcionais e, sobretudo, a dos políticos e da elite que leem errado o país" (SANT'ANNA, 2011, p. 40). Sendo assim, para o autor, o importante é saber priorizar onde colocar os recursos, para ele "quem aplica em livro, leitura, pesquisa e informação está muito mais perto de superar crises" (SANT'ANNA, 2011, p. 64). Portanto, "só a leitura e o estudo podem tirar o país da estagnação" (SANT'ANNA, 2011, p. 72).

Partindo dessa assertiva, "saber ler é fazer um diagnóstico e a partir daí propiciar o desencadeamento de ações" (SANT'ANNA, 2011, p. 200). Em suma, "a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica", para Fiorin, todo

discurso é "ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados" (FIORIN, 216, p. 21-22). Por isso, entende-se que todo discurso é "iluminado pelo discurso alheio", como tão pouco não há "nenhum objeto que não apareça cercado, envolvo, embebido de discursos. Por isso, todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que a circundam. Por conseguinte, toda palavra dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras, está rodeada de outras palavras" (FIORIN, 2016, p.22). Sendo assim, textos selecionados para nosso estudo realizam esse diálogo. Enfim, os diálogos estabelecidos entre os textos podem ser contratuais ou polêmicos, de aceitação ou recusa, entende-se que a sociedade é um espaço de luta entre vozes sociais e que é inevitável que não haja contradições, no entanto,

> As relações dialógicas tanto podem ser contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo, de entendimento ou de desinteligência, de avença ou de desavença, de conciliação ou de luta, de concerto ou de desconcerto [...]. Se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes sociais, o que significa que são inevitavelmente o lugar de contradição (FIORIN, 2016, p. 28).

2.2 Contexto: aproximar o leitor com o meio em que vive

Perante o contexto social desafiador na qual se encontra a atual conjuntura, é necessário rever práticas discursivas decorrentes das tecnologias de informação e acesso ao conhecimento no meio em que vive o aluno, por consequência da rápida substituição de tecnologias "agrava ainda mais a situação da leitura, exigindo um aprendizado continuado de novos códigos" (SANT'ANNA, 2011, p. 19). Diante do exposto, o professor deverá promover mudança na sua prática garantindo maior motivação e bons resultados no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, no intuito de atrair os alunos, para uma nova realidade social, novas práticas de linguagem, levando em conta o cotidiano dos alunos. Partindo desse pressuposto, podemos destacar de que é "pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito", bem como, "por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo". Ressaltamos ainda, conforme orientações curriculares, que, "por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura – escrita –, fala de si mesmo e

do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos" (BRASIL, 2006, p.24).

Os PCNs, segundo Simões e Souza (2014), orientam o papel da escola na formação dos "sujeitos críticos, capazes de investigar, articular, descobrir de forma ativa os objetos do mundo – a linguagem – a que eles são expostos". Seria mais do que isso, "trata-se de oferecer-lhe o convívio com práticas sociais de compreensão e produção de textos e de análise linguística, nas modalidades oral e escrita, de maneira constante e progressiva e em sua diversidade". Partindo, no entanto, das possibilidades e habilidades de aprendizagem do aluno, de "suas necessidades para a ampliação do seu universo de referências, propiciando-lhe familiaridade crescente com expressões culturais e cientificas cada vez mais complexas" (SIMÕES e SOUZA, 2014, s/p.). Tal fato implica um olhar especial dos pais e professores, como destaca Rösing,

> Ao observa o mundo e os segmentos que o compõem, o sujeito leitor tem a oportunidade de compreender o que está posto, o que está dito, o que está explicitado e de entender ainda os não ditos. [...] a preocupação com os diferentes modos de ler e de escrever contemporâneos determina uma observação mais atenciosa dos professores de diferentes níveis de ensino, dos pais e das autoridades educacionais relativamente aos interesses, as preferências e às necessidades de crianças e jovens na aproximação com materiais de leitura. Tal fato implica, portanto, o envolvimento com materiais impressos – livros, revistas, histórias em quadrinhos, jornais, manuais -, com textos apresentados em diferentes suportes digitais – *smartphones*, *tablets* -, com linguagens artísticas – teatro, pintura, música, dança, escultura, ilustração, fotografia -, com manifestações culturais – folclore, cultura popular, grafite (RÖSING, 2016, p.11).

Diante do exposto, aplicando a proposta do interacionismo, conforme a orientações curriculares, tais estudos "defendem que todo e qualquer texto se constrói na interação", dessa forma, as "especificidades envolvidas na produção, na recepção e na circulação de diferentes textos", a partir disso, podemos pensar o homem como sujeito através da linguagem "que é pela linguagem que o homem se constitui sujeito" (BRASIL, 2006, p.23). Levando em consideração o meio em que vive o sujeito, a linguagem nasce das demandas das sociedades e de seus grupos sociais. Diante disso, as transformações são necessárias, surgem das demandas, fruto de ações geradas pela coletividade, em razão de novos usos.

Seguindo esse raciocínio, pode-se concluir, também, que o "processo de desenvolvimento do sujeito está imbricado em seu processo de socialização" (BRASIL, 2006, p. 24). Entretanto,

> é na interação em diferentes instituições sociais (a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações, etc.) que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem; ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações. Também nessas instâncias sociais o sujeito constrói um conjunto de representações sobre o que são os sistemas semióticos, o que são as variações de uso da língua e da linguagem, bem como qual seu valor social (BRASIL, 2006, p.24).

Partindo da assertiva de que, a língua é uma das formas de manifestação da linguagem, consequentemente, "é um entre os sistemas semióticos construídos histórica e socialmente pelo homem" (BRASIL, 2006, p.25). Sendo assim, cabe ao professor "conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social" (BRASIL, 2006, p.28).

Entretanto, segundo Cosson, é preciso na escola "compartilhar interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente". Em razão disso, acrescenta o autor, "os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura" (COSSON, 2006, p. 66). Através desse processo, a escola estimula o jovem leitor à leitura de obras diferentes (obras da tradição literária e/ou obras recentes, reconhecido valor estético), "capazes de propiciar uma fruição mais apurada, mediante a qual terá acesso a uma outra forma de conhecimento de si e do mundo" (BRASIL, 2006, p.70).

Partindo desse viés, segundo Cosson, "crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas". O professor, neste processo, exerce um papel de mediador de fundamental importância, este deverá "partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, afim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura" (COSSON, 2006, p. 35). Pensando nisso, ler permite ao leitor, por diversas vezes, conforme Petit, "decifrar sua própria experiência. É o texto que "lê" o leitor, de certo modo é ele que o revela; é o texto que sabe muito sobre o leitor, de regiões dele que ele mesmo não saberia nomear. As palavras do texto constituem o leitor, lhe dão um lugar" (PETIT, 2008, p. 38).

Levando em consideração de que o sujeito está sempre em relação com outros, então, segundo Fiorin (2016), a apreensão do mundo se dá de forma histórica, pois o sujeito se constitui discursivamente, "apreendendo as vozes sociais que compõem a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo, sua inter-relação dialógicas. Como a realidade é heterógena, o

sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si. Portanto, o sujeito é constitutivamente dialógico” (FIORIN, 2016, p. 61).

Já que a leitura amplia a realidade, segundo Affonso Romano Sant’Anna, ler significa,

> ter instrumentos de percepção, um radar de informações para não se sentir à deriva no cotidiano. Quem tem a tecnologia da leitura tem, na verdade, uma espécie de “manual de sobrevivência na selva”. Passa, metaforicamente, a atuar como leitor da natureza, sabe tirar água das folhas ou do sereno, o alimento das resinas das árvores, aprende a se nortear com ou sem bússola, à luz do dia ou das estrelas” [...] “ler e interpretar com eficiência é uma questão de sobrevivência (SANT’ANNA, 2011, p. 20).

Igualmente, aprender a ler é uma necessidade para adquirir conhecimento, portanto, “apreende um código. Mas mais que isso, pode deixar de ser um usuário passivo desse código e criar outros códigos, melhorar, implementar a tecnologia recebida” (SANT’ANNA, 2011, p. 19).

Para Rösing, “ler deve ser entendido como o estabelecimento de uma relação entre o símbolo (sons, cores, ícones, gestos, letras) e um significado (por exemplo, o desenho de uma caverna, indicando perigo)”. Também, para ela, “ler é compreender textos, interpretá-los e apropriar-se de seus conteúdos em suas relações com linguagens artísticas e manifestações culturais” (RÖSING, 2016, p. 08). Dessa forma, podemos concordar com o pensamento de Cosson, quando destaca que “aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” (COSSON, 2006, p.40).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste trabalho foi estabelecer um diálogo entre texto canônico com texto que retrate a realidade na qual o leitor está inserido. Todavia, diálogo necessário para a formação do leitor crítico na escola, entretanto, formar para o gosto literário, é também “conhecer a tradição literária local e oferecer instrumentos para uma penetração mais aguda nas obras”, supondo “percorrer o arco que vai do leitor vítima ao leitor crítico. Tais objetivos são, portanto, inteiramente pertinentes e inquestionáveis, mas questionados devem ser os métodos que têm sido utilizados para esses fins” (BRASIL, 2006, p.69). Realizar esse diálogo com o

leitor é auxilia-lo a entender e a compreender a sua herança cultura, bem como do conhecido para o desconhecido, como destaca Cosson,

> Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz a leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares (COSSON, 2006, p. 35-36).

Partindo desse propósito, “a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade, como já mencionamos anteriormente. Assim, “aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (BRASIL, 1997, p.22). Conclui-se que, somente dessa forma podemos formar um leitor competente, aquele que saiba estabelecer relações entre os textos já lidos e que saiba atribuir os sentidos dos mesmos, conforme podemos observar no seguinte trecho,

> Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade. Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 1997, p.41).

No âmbito dos estudos literários, o estatuto do leitor e da leitura, leva-nos a dimensionar “o papel do professor não só como leitor, mas como mediador, no contexto das práticas escolares de leitura literária” (BRASIL, 2006, p.72). Portanto, é de sua importância investir na formação dos professores, para que os mesmos possam aprimorar seus conhecimentos acerca da literatura e pelas artes e incentivar o envolvimento com as culturas locais, conforme destaca Rösing,

> Defasagem na formação dos professores diz respeito, em primeiro lugar, às suas vivências culturais escassas ou mesmo inexistentes no que tange ao envolvimento com as suas

> manifestações da cultura letrada, trazida pelos colonizadores europeus ao Brasil, e ao desconhecimento do valor inerente às expressões da cultura popular, especialmente de origem indígena e africana. [...] não há tempo para leituras paralelas, com fins de aprimoramento do gosto pelo ato de ler, pela literatura, pelas artes. Não há sensibilidade para o envolvimento com bens culturais locais, regionais (RÖSING, 2009, p. 131).

De conformidade com o exposto acima, "o importante é que o professor, no exercício da docência, em sendo um leitor, aprecie as peculiaridades das linguagens e, assim, passe essa paixão no processo de formação de eleitores" (RÖSING, 2009, p. 134). De tal forma que, segundo Cosson (2006), o leitor ao pegar um livro possa se sentir "motivado", saiba compreender a "introdução", realiza sua "leitura" e seja capaz se fazer a sua "interpretação", na qual desempenha diálogos com o mundo que o cerca.

Em suma, portanto, é de fundamental importância investir na formação dos professores e nas escolas, pois as mesmas podem "contribuir para o desenvolvimento de seres humanos que usam a imaginação para ganhar visão e insight, sensibilidade e estratégia e que podem conceber caminhos de mudar não apenas a si mesmos, mas também o mundo" (LANGER, 2005, p. 210). Concluindo, dessa forma, com que a professora Dr. Cyntia G. G. Simões Girotto asseverou - no V Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil, realizado no dia 02 a 04 de agosto de 2017, na UNESP – Presidente Prudente/SP, na qual participei – sobre a importância de investir no professor e nas escolas, ao entregar livros na mão do leitor não basta, que precisamos discutir estratégias de leituras, seria como dar uma bicicleta ergométrica para alguém que não saiba andar de bicicleta, não basta, o andar não é simplesmente andar e sim adquirir o equilíbrio, o ato de ler também não basta decodificar e sim apreender os sentidos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. *O verbal e o não verbal*. São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Orientações curriculares para o ensino médio, v.1 - Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Acesso em 21/07/2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997. Acesso em 21/07/2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>.

BORBA, Francisco da Silva. *Introdução aos estudos linguísticos*. 13. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2003.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

LANGER, Judith A. *Pensamento e experiências literários*: compreendendo o ensino da literatura. Tradução de Luciana L. Rosa e Maria Lúcia B. Vargas. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura*: uma nova perspectiva. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

REIS, Carlos. *O conhecimento da literatura*: introdução aos estudos literários. Coimbra, Portugal: Gráfica de Coimbra, LDA, 1997.

RÖSING, Tânia M. K. Do currículo por disciplina à era da educação-cultura-tecnologia sintonizadas: processo de formação de mediadores de leitura. In: Santos, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia M. K. (orgs). *Mediação de leitura*: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

_____. A importância da leitura dentro e fora da escola, dentro e fora da universidade. In: RÖSING, Tânia M. K; LEITE, Eliane Rodrigues; PORTELA, Luís Fernando. *No covil dos vilões*: a representação do mal nas histórias. 1º e 2º anos do ensino fundamental. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Ler o mundo*. São Paulo: Global, 2011.

_____. Formação de leitores em diferentes linguagens: a poesia e os mediadores de leitura. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia M. K. *Mediação de leitura*: discussões e alternativas para formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

_____. Canção do exílio mais recente. P. 13-17. In: SANT'ANNA, Afonso Romano. *Que país é esse?* Rio de Janeiro: Rocco, 1990.

_____. Da minha Janela vejo. In: MALARD, Letícia. Affonso Romano de Sant'Anna: *Seleção e prefácio*. São Paulo: Global, 2003. p. 36-38

SILVA, Marcio Renato Pinheiro da. Leitura, texto, intertextualidade, paródia. In: *Acta Scientiarum*. Human and Social Sciences. V. 25, nº. 2, p. 211-220, Maringá: 2003. Disponível em:

<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/download/2172/1354>. Acesso em 26 jul. 17.

SIMÕES, Cyntia Graziella Guizelim; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. In: *ÁLABE* – Revista de Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura (España) - ISSN: 2171-9624. V. 10. Julio –diciembre, España: VEO VEO Comunication, 2014. Disponível em: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/viewFile/87/61>. Acesso em: 24 jul. 2017.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM LEITURA, LITERATURA E LINGUAGENS:
Novas topografias textuais

04 a 06 de outubro de 2017
UPF-Passo Fundo (RS), Brasil

LITERATURA INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DOS CONTOS DE FADA COMO FORMA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE OLINDA-PE

Carlos Alberto Silva[i] (UAA)

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende fazer um estudo a respeito da importância do ensino da literatura infantil na educação pré-escolar aguçando o imaginário da criança, além do despertar pela apreciação da leitura através dos textos de contos infantis, levar-se-á o leitor a fazer uma viagem maravilhosa pelos caminhos do imaginário, considerando e mostrando toda importância que tal recurso proporciona a formação pré-escolar na fase da aquisição da leitura.

A leitura propicia na criança uma visão de mundo que a faz interagir com os textos literários, a leitura também proporciona que a criança tenha uma capacidade criativa para produzir e interpretar os contos na maneira delas. Deve-se estar atento a estas crianças na forma de se comunicar e interagir com o mundo da leitura, o professor deve estimular o pensamento do leitor infantil. Vale ressaltar que a literatura é para criança um espaço aberto no qual, de forma dinâmica, possibilita a apropriação da realidade e do desenvolvimento do seu potencial criativo, ressignificando assim o sentido da sua existência, daí a escolha pelo tema mencionado.

A leitura dos contos de fada nas aulas de literatura infantil é atribuição primordial, prioritária e indiscutível na pré-escola, à qual cabe muito maior responsabilidade do que cabem as outras instituições sociais, como a igreja e a família. A escola deveria ter professores qualificados, acesso à biblioteca, planejamento e metodologia necessários ao trabalho eficaz e eficiente com a aprendizagem, e o desenvolvimento de forma gradativa de habilidades e competências para a leitura e sua extensão, a escrita (COSTA, 2007).

Quando se fala em leitores, é importante destacar a literatura para crianças e jovens, com a qual a aprendizagem está relacionada, e cuja relevância no desenvolvimento emocional, intelectual, político e cultural da criança tem suscitado inúmeras defesas por parte dos

[i] Doutor em Ciência da Educação, Universidad Autonoma de Asunción - PY). E-mail: prof.albertosilva.2016@gmail.com

estudiosos que lhe atribuem, sobretudo, a função de despertar no leitor o gosto e o prazer da leitura. Ao aproximar a criança de alguns modelos de linguagens (poesias, contos de encantamento e contos de fadas), oferecemos a ela a possibilidade de conhecer o uso real da escrita, pois ouvindo e tentando fazer leituras de textos com mensagens que remetem ao universo, às vezes real, às vezes imaginário, que ela descobre a língua escrita como um sinal linguístico representativo da realidade (MAIA, 2007).

> No contato da criança com a obra literária, estabelece-se uma dupla relação: do leitor com as personagens e destas com leitor. Nessa comunicação, aquele se identifica ou não com a situação vivida por elas. Não é raro o leitor colocar-se no lugar da personagem, e essa experiência vivida por ele no campo subjetivo levá-lo a uma comunicação com seu mundo interior, na busca da superação de seus conflitos na elaboração de seu equilíbrio (OLIVEIRA, 2008 p. 41).

Assim, a literatura infantil passa a ser entendida como agente emancipatório e capaz de projetar a criança para além do seu universo cotidiano, recriando a vida como ela ainda poderia ser vivida, ainda que houvesse uma fantasia subjacente, despertando o seu raciocínio.

Reler obras que marcaram as lembranças de leituras passadas é sinal de que aqueles livros foram julgados bons, não quer dizer que isso só ocorre com os escritores que compõe a literatura infantil, pois, por toda a vida, podemos ser convidados a retomar os textos que vieram a constituir nossa biblioteca interior, formada por aquilo que as recordações armazenaram. Aqueles que predominam na primeira década e meia de vida de cada um são chamados de literatura infantil. Poder-se-iam definir os livros para crianças por estas características: são os que ouvimos ou lemos antes de chegar à idade adulta. Não significa que, depois, não voltemos a eles; importante, que o regresso se deva ao fato de terem marcado nossa formação de leitor, imprimirem-se na memória e tornarem-se referência permanente quando a aludimos a literatura (ZILBERMAN, 2005).

Assim, através da leitura dos contos, a vida passa a ter mais sentido e as possibilidades do sonho, criação e fruição são permitidos e estimulados, facilitando uma aproximação de fatos com as várias linguagens de aprendizagem articuladas a postura do pertencimento. Pois, observa-se que a proposta de leitura na educação pré-escolar é promover uma alfabetização significativa na prática educacional, é incorporar o conhecimento através das características do

conhecimento de mundo. A leitura promove o rendimento escolar, como também facilita a comunicação à elaboração do pensamento e o sentimento.

Por fim, professores e alunos são protagonistas do processo de ensino e de aprendizagem. Cada um desempenha um papel e possui objetivos diferentes. Os alunos têm o objetivo de aprender, e os professores, o objetivo de ensinar.

2 METODOLOGIA

O estudo da pesquisa foi realizado nos meses de maio e junho de 2017, na rede oficial de ensino do município de Olinda-PE. A amostra foi obtida por uma população e por um processo aleatório, a técnica utilizada para a coleta de dados constou-se de um questionário com seis questões aplicado a 50 professoras de 10 Centros Municipais de Educação Infantil (pré-escola) do município de Olinda-PE. A análise de conteúdo e a discussão se farão mediante o tipo de pesquisa quantitativa descritiva não experimental.

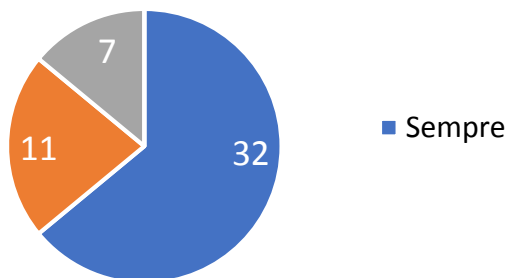
Para chegar ao desenvolvimento do presente trabalho, de forma que se analisem e apresentem o ensino da literatura infantil na pré-escola, também se utilizou o método de pesquisa denominado revisão bibliográfica, a partir de teorias de autores contemporâneos, artigos de revista, etc.

Segundo Gil (2010) o tipo de pesquisa denominada revisão bibliográfica é vantajoso, pois permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

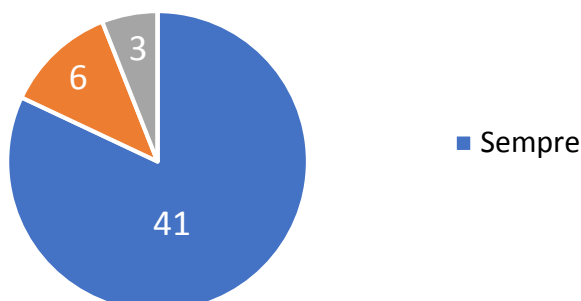
Além da técnica denominada revisão bibliográfica já esplanada acima, utilizou-se ainda o estudo de campo através da pesquisa *in loco* a pesquisa de campo, realizada nas escolas municipais de Olinda, desenvolveu-se por meio de observação direta das atividades do grupo de estudado. Desenvolvido no próprio local em que ocorrem os fenômenos, o estudo de campo costuma ter seus resultados fidedignos. E como o pesquisador apresenta nível maior de participação, torna-se maior a probabilidade de os sujeitos oferecerem respostas mais confiáveis.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente e concomitantemente, aplicaram-se questionários a 50 docentes de 10 escolas de educação infantil (pré-escola) na cidade de Olinda-PE, concluída a coleta de dados foram codificados; digitados e processados eletronicamente culminando nos seguintes resultados.

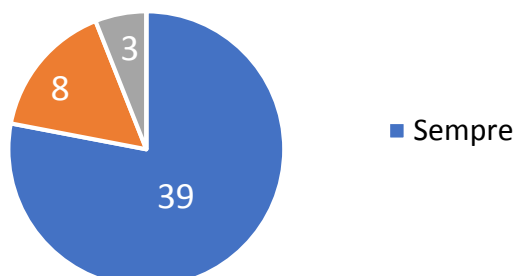
1. O papel do professor é mediar incessantemente à leitura, indicando textos literários de qualidade e promovendo o encontro efetivo do leitor com o livro?

Neste primeiro questionamento, se pode avançar na análise a respeito do papel do professor-leitor. Observa-se que no quesito **sempre** teve 32 como resposta das professoras pesquisadas, quase uma unanimidade, no **quase sempre** 11_professoras responderam essa variável, percebendo-se que no **às vezes** uma pequena quantidade de professoras, num total de 7, preferiram optar por este quesito. Vale a pena destacar que nenhuma professora respondeu o quesito **nunca**. Quando a professora trabalha os textos literários com as crianças e uma leitura de um bom livro de contos infantis, estas aprendem mais rápidas porque é exatamente o que elas mais gostam ao ouvirem a frase “era uma vez”..., percebe-se o interesse pelo que vai ser narrado.

Rangel (2005, p.17) diz que “quando se pensa em leitura, são estas as habilidades consideradas importantes na formação do leitor, em função de entender os comportamentos e processos de aprendizagem no leitor e escritor proficientes para objetiva-los como meta a ser alcançada”.

2. A literatura infantil pode ser utilizada como ferramenta para despertar na criança a imaginação, a empatia, a criatividade e o desejo pela leitura?

Com relação ao segundo questionamento, percebe-se que grande parte das professoras pesquisadas, num total de 41 responderam no quesito **sempre**, 6 professoras responderam o quesito **quase sempre**, e que somente 3 professoras responderam no **às vezes**. Como se pode observar, nenhuma professora respondeu o quesito **nunca**. Diante dos resultados expostos podemos constatar que a maioria das professoras trabalham a literatura infantil e que esta pode ser utilizada como ferramenta para despertar na criança diversos procedimentos principalmente a leitura.

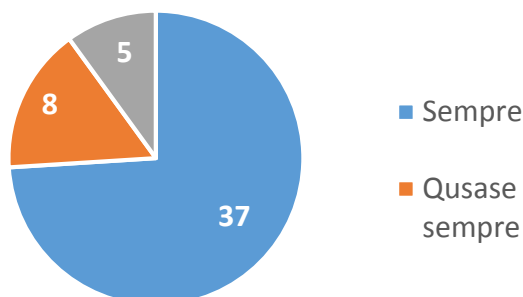
Segundo Bettelheim (2010) para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades, e ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam.

Assim, quando as crianças escutam a narração de contos, elas imaginam cada cena, a criatividade nasce, e é através deles que contados pelo educador desperta o desejo pela leitura, elas pedem os livros para olhar e contam na forma delas, na pré-escola aos quatro anos, as crianças já começam a ler livros de contos infantis.

3. Você concorda que professores também precisam se formar como leitores?

Neste terceiro questionamento nota-se que uma grande maioria das professoras em um total de 39 respondeu no quesito **sempre,** 8 professoras responderam no **quase sempre**, e 3 no quesito **às vezes**, como se pode observar nenhuma professora respondeu **nunca**. Com isso praticamente, todas concordaram que professores que trabalham principalmente com a leitura dos contos infantis também precisam se formar como leitores. Isso é para tornar as narrações dos contos mais prazerosos e aguçar o imaginário das crianças nas aulas de literatura infantil.

Guilherme (2013) diz que se faz necessário que não apenas os alunos sejam frequentadores dos espaços de leitura, como também os professores se convençam da necessidade de conhecer as obras que se dirigem ao público infantil e jovem para que possam, pouco a pouco, ampliar seus parâmetros de comparação, opinando sobre aquilo que leem e construindo seu próprio horizonte de expectativas sobre o qual poderão projetar cada nova obra descoberta. Enfim, é preciso que a vivência de uma comunidade de leitores não se restrinja apenas aos alunos, mas possa envolver todas as instancias educativas da escola.

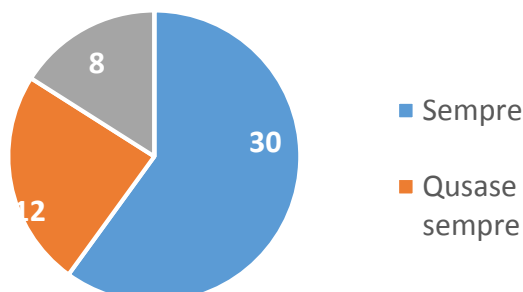
Assim, ensinar à leitura as crianças também não é uma tarefa simples do professor-leitor, requer planejamento, objetivos didáticos, bem definidos e estratégias de ação que possam contribuir efetivamente para a aprendizagem dos pequenos.

4. O bom professor para mediação de leitores é aquele que alia o conhecimento sobre a literatura infantil com a prática constante de leitura?

Neste quarto questionamento como se pode notar mais da metade das professoras pesquisadas responderam no **sempre**, 37, enquanto que 8 no **quase sempre**, e 5 professoras responderam no **às vezes**, o **nunca** não obteve nenhuma resposta das professoras.

O bom mediador é aquele que faz despertar com os contos, fazendo a criança interagir com temas abordados em sala de aula na realidade da criança fazendo disso um hábito na vida escolar dela.

Souza (2010, p. 99) diz que "a leitura há que ser orientada pelo olhar seguro de um leitor adulto. Daí a necessidade de o professor, antes do aluno, se tornar esse tipo de leitor. Porque é ele que deverá orientar essa leitura mais atenta da criança".

A leitura é a ponte de interligações entre todos os pontos, é enriquecedor integrar uma com a outra. O resultado bem trabalhado é extraordinário, não deve ser de qualquer jeito. De acordo com as respostas dadas, pode-se dizer que, se o professor não tiver um conhecimento literário ficará difícil do mesmo ser um bom mediador, para o professor avaliar, colocar em prática a literatura constante, com certeza ele tem que conhecer o que está aplicando, e para ser um bom professor-leitor, precisa-se entes de tudo gostar de ler, principalmente os contos de fada para as crianças.

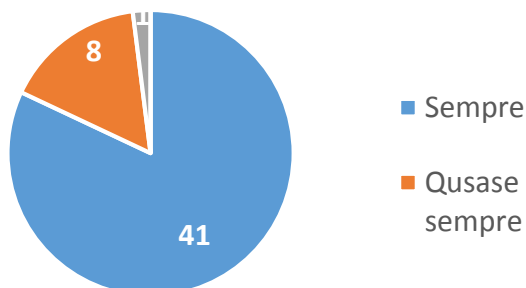
5. Você acredita que o ato de ler os contos de fada é fundamental no processo de desenvolvimento da criança?

Neste questionamento como se pode perceber 30 professoras responderam o quesito **sempre**, 12 optaram pelo **quase sempre**, e 8 professoras responderam no **às vezes**, nota-se que nenhuma das professoras respondeu no **nunca.**

De acordo com o questionamento apresentado, acredita-se que não só a criança, mas todos aprendem mais rapidamente de forma lúdica do que formal, consegue-se através deles passar para as crianças diversos conteúdos, elas acabam aprendendo brincando, o ato de ler é o principio básico para iniciar o processo de conhecimento e descoberta, a criança que lê, sem dúvida se desenvolve bastante tendo assim facilidade em interpretar e escrever, o que facilitará para as demais disciplinas.

Os contos transmitem para as crianças conhecimento e valores culturais, além de ser um rico suporte no processo ensino-aprendizagem.

Assim, tem que se motivar e entrar na história de maneira simpática, o professor tem que levar este encantamento para os discentes e uma constante leitura, além do que se tem que instigar o desenvolvimento na leitura de forma agradável e sutil, transformar a criança no ser pensante, despertar o interesse e servir como estímulo, aí a criança vai adquirindo percepção e compreensão nos problemas do dia a dia.

Hoje os livros são chamativos. E a frase indiscutivelmente mágica “Era uma vez...” exerce fascínios sobre o ouvinte.

6. Você considera importante a prática de ler livros de literatura infantil nas escolas?

Neste último questionamento refere-se à importância de ler livro de literatura infantil nas escolas de educação infantil (pré-escola), mais uma vez nota-se quase uma unanimidade nas respostas, prevalecendo o **sempre** com 41 professoras respondendo este quesito, 8 no **quase sempre**, e apenas uma no **às vezes**. Percebe-se que não teve nenhuma resposta negativa/**nunca**. Isto faz com que todas as professoras concordam que ler os livros de literatura infantil, principalmente os contos de fadas é muito importante para a criança, neste caso a criança da pré-escola.

Através da leitura, pode ser capaz de dar as crianças um pouco de alegria, arrancando-as momentaneamente da sua realidade, a literatura tanto ajuda na alfabetização como no controle da sociedade de manipulação das massas passando uma ideologia dominadora, não é necessário só ensinar a ler para aprender, mas também a ler por ler.

> Compartilhar a leitura de um livro com as crianças pré-escolares não apenas se cria uma atividade prazerosa, mas também se organiza em importante momento de aprendizagem. Com essa atividade as crianças aprendem que a linguagem dos livros tem suas próprias convicções, e que as palavras podem criar mundos imaginários para além do aqui e agora. (TEBEROSKY E COLOMER, 2003, p. 20)

Portanto, é através da literatura infantil que a criança descobre sua identidade e sua autonomia, quando as crianças são acostumadas a ouvir histórias, é estimulada a ter sempre contato com as mesmas, a leitura será uma constante na vida delas, e ajuda-a a desenvolver seu vocabulário e suas ideias.

Diante dos gráficos expostos acima, os dados permitem observar que o ensino da literatura infantil representa para muitos professores da educação pré-escolar a possiblidade de as crianças se desenvolverem a leitura nas aulas de literatura com a narração dos contos. É

através das histórias infantis que a criança projeta seu próprio mundo e, ao representa-la, ela encontra maneira de expressar o que sente o que cria o que inventa.

Os resultados não deixam dúvidas, uma das questões primordiais desse estudo é constatar que a maioria das professoras consideram importante a leitura das histórias infantis principalmente os contos de fada nas escolas, mesmo aquelas que não possuem muita habilidade em manusear instrumentos e ferramentas complexas, sabem que não basta só querer, mas, enxergar a sua importância já representa uma evolução na didática pela professora.

Trabalhando a literatura infantil em sala com as crianças, estas possam auxiliá-las a ressignificar suas experiências, uma vez que fala das carências, de autodescobertas da própria identidade, o que é fundamental para o crescimento, falam de perdas e buscas, falam de medo e abandono, de esquecimento, de amor, da dificuldade de ser criança, sentimento tão bem conhecedor por ela. Acredita-se que a utilização da leitura dos contos ajuda a criança a encontrar representações para os sentimentos de forma não ameaçadora, mas de forma aberta, lúdica e artística.

Amarilha (2009, p. 9) diz que trabalhar a promoção da leitura, inevitavelmente, passa pela formação do leitor, com uma pedagogia e uma teoria renovada à luz da interdisciplinaridade e do resgate do homem, indivíduo, cidadão que precisa sentir-se sujeito histórico para interagir no ato de ler. E não apenas livros, mas imagens e outras linguagens como repertório de sua vivência e com acervo cultural que lhe sustenta uma visão do mundo.

A literatura infantil oferece um espaço simbólico cuja multiplicidade traduz a pluralidade de sentidos e garante ao leitor o espaço de renascimento. A literatura é sim aprendizagem, mas é uma forma distinta de aprender, porque está ligada ao sentir e ao aprender-se naquilo que é diferente, pode ser outro, sendo o mesmo. Portanto, a postura lúdica não traduz uma estratégia pedagógica dos adultos para transmitir conhecimentos aos mais jovens. Pelo menos, não é possível se traçar qualquer correlação desse tipo a partir dos dados coletados. Mas é justamente nessa dinâmica das relações sociais que as crianças aprendem papéis, lugares e valores sociais.

Solé (1998, p. 172) afirma que: “aprender a ler requer que se ensine a ler. O modelo de leitor oferecido pelo professor e as atividades propostas para o ensino e a aprendizagem da leitura não são um luxo, mas uma necessidade”.

Por fim, a literatura infantil, como um meio de comunicação e modalidade de leitura, também é um dos mais eficientes mecanismos de recreação e lazer, desempenhando papel fundamental na vida da criança, não apenas pelo seu conteúdo recreativo, mas também pela riqueza de motivações, sugestões e de recursos que oferece ao seu desenvolvimento, de maneira que o hábito da leitura seja estimulado desde as mais tenras idades, contribuindo em sua formação sob todos os aspectos.

4 CONCLUSÃO

De acordo com o que foi estudado podemos afirmar que o ensino da literatura infantil, assim como a leitura dos contos de fada em sala de aula, faz com que a criança desperta a sua afetividade e sua imaginação ao escutar a narração de uma história.

Conforme observado nos resultados, as atividades lúdicas, a leitura são funções educativas e propicia a aprendizagem da criança, seu saber, sua compreensão de mundo e seu conhecimento.

Assim, são elementos essenciais para o processo de ensino-aprendizagem, pois trazem descontração e entretenimento à aula, fazendo com que as crianças na educação infantil se sintam mais à vontade e mais motivadas a aprender.

Trabalhar as propostas pedagógicas elaboradas para utilização da leitura na pré-escola visou facilitar a aprendizagem, aproximando o cotidiano da criança-leitora com os conteúdos programados pela escola, a professora é o canal que irá interferir no sentido de “orientação” ao leitor, com certeza esse leitor irá ter prazer no conhecimento do conto, como enriquecer seu vocabulário. Pois, o profissional sério e capacitado principalmente como formador do leitor ele sabe conciliar e obter o melhor dos educandos. Portanto, é importante que o professor-leitor descubra e trabalhe a leitura e que existe em sua essência, no seu trajeto cultural, de forma que venha aperfeiçoar a sua prática pedagógica. No relato das professoras pesquisadas, observou-se que o ensino da literatura infantil, ocupa um papel muito importante no desenvolvimento da criança do pré-escolar.

Ao desenvolver o trabalho com a leitura e o ensino da literatura infantil na pré-escola no município de Olinda com as professoras pesquisadas contribuiu muito para a formação da

criança e a sua inserção no conhecimento e leva-as por caminhos nunca dantes percorridos e com isso perceber que os lugares são diferentes, as pessoas são diferentes, e assim fazer respeitar cada um como são.

A literatura e a leitura são a ponte de interligações entre todos os pontos, é enriquecedor integrar uma com a outra. O resultado bem trabalhado é extraordinário, não deve ser de qualquer jeito.

Por fim, reconhecer que se investigue mais em torno da literatura infantil nos dias atuais, principalmente ao que se refere ao leitor-criança para que se proponha a partir dessa investigação, uma relação diferente com a criança em aprendizagem da leitura. Isto porque, na medida em que se respeita a subjetividade de cada um, mais se torna capaz de produzir sentido.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas?* Literatura infantil e prática pedagógica; prefácio de Eliana Yunes. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BETTELHEIM. Bruno. *A Psicanálise dos contos de fadas.* Trad. Arlene Caetano. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

COSTA, Marta Moraes da. *Metodologia do ensino da literatura infantil.* Curitiba IBPEX 2007.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisas.* 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUILHERME, Denise. Desafios na formação da escola. In: *Revista Nova Escola,* ano XXVII, n. 267, 2013. Fundação Victor Civita. São Paulo: Editora Abril.

MAIA, Joseane. *Literatura na formação de leitores e professores.* São Paulo: Paulinas, (Coleção Literatura e ensino). 2007.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. *A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje:* Caminhos de Ensino. São Paulo: Paulinas (Coleção literatura e ensino) 2008.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. *Literatura na escola:* Espaço para gostar de ler. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOLÉ, Isabel, *Estratégias de Leitura*. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Ana A. Arguelho de. *Literatura infantil na escola:* a literatura em sala de aula Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010 (Coleção formação de professores).

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e escrever:* Uma proposta construtiva. Tradução Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

PNBE E LITERATURA: PARATEXTOS NA CRÔNICA

Caroline de Morais[i] (UCS/UniRitter)

1 INTRODUÇÃO

Diante de tantas possibilidades proporcionadas pelo mundo moderno é de extrema urgência que se aprofunde a importância da leitura, tornando-se necessária e imprescindível para uma vida cidadã. A leitura é transformadora e, por isso, precisa ser trabalhada constantemente, dentro e fora da sala de aula. Logo, é no ambiente escolar que se concretiza a prática leitora, salientando a seriedade dada ao trabalho do professor da educação básica.

Todos os alunos têm direito de ler bons livros, isto é, livros com qualidade, tendo a mediação do docente para a adequação de acordo com a faixa etária. Assim, ao ser conquistado pelas obras literárias, o aluno se tornará um leitor crítico, transformando a si e ao mundo que o circunda. Diante disso, entende-se a obrigação em formar leitores ainda na etapa escolar, visto que, nesta fase, os jovens estão mais abertos para entender o contexto literário e são destituídos de maiores obrigações profissionais e familiares.

Além do docente, o poder público também investe na formação do aluno ao subsidiar livros literários para a biblioteca da escola, por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Este programa investe quantias vultosas na compra de acervos literários, renovando o catálogo das escolas públicas, em anos intercalados. Portanto, é preciso a união do docente com o bibliotecário para a utilização deste material disponibilizado, a fim de promover a leitura na escola.

Em função deste contexto, acreditando que é possível expandir e explorar o mundo da leitura, o presente artigo tem como objetivo analisar os paratextos, como orelhas e prefácio, presentes na obra *A ostra e o bode*, escrita por Carlos Herculano Lopes, com a finalidade de investigar como esses elementos paratextuais contribuem no incentivo à leitura de crônicas. Neste aspecto, a fundamentação teórica utilizada encontra-se nos estudos de Genette (2009).

[i] Graduada em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF), Especialista em Educação a Distância pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Mestre em Letras, Cultura e Regionalidade pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras UCS/UniRitter. Brasil. Bolsista Capes. E-mail: cacarolpf@yahoo.com.br.

Dessa maneira, percebe-se que a crônica está presente ao longo da carreira escolar e pode ser um desencadeador para a formação de novos leitores.

O livro escolhido para a análise pertence ao PNBE literário, textos escritos em prosa, na subcategoria de crônicas, sendo distribuído no ano de 2013, para atender aos alunos do ensino médio. De acordo com essa escolha, o procedimento metodológico foi pautado no reconhecimento da qualidade dos paratextos desta obra, analisando principalmente as orelhas e o prefácio, examinando em que aspectos eles proporcionam ou direcionam a leitura das crônicas. Logo, investigando acerca da qualidade e a efetividade dos textos que antecipam a obra.

Na etapa do ensino médio os alunos têm contato diretamente com o componente curricular de literatura, sendo uma das funções a de promover a imaginação por meio das obras de ficção. Essa literatura que consegue envolver o jovem leitor é trabalhada por Pereira (2006, p. 33), atribuindo que

> A narrativa contida nessas obras deve ser interessante, surpreendente e provocativa. Uma boa história incita o imaginário e amplia as possibilidades de interpretação do mundo, de pensar o outro e a si mesmo. A boa literatura não tem como finalidade trazer um ensinamento, um comportamento, um conteúdo ou um preceito moral. Antes de tudo, sua função é estética.

Dessa forma, a literatura deve estar na sala de aula para proporcionar a interação e a reflexão do aluno, de maneira agradável e coerente com a realidade vivida. Assim, seguem-se os direcionamentos dados por Todorov (2009) que ressalta a importância de se cotejar a literatura e a relação com o mundo. Enfim, a literatura começa a fazer sentido e incentivar o processo de formação de leitores, quando é sentida pelo leitor.

Por fim, este artigo está estruturado em consonância com as temáticas que norteiam a investigação proposta. Para isso, há uma contextualização do PNBE, ressaltando a importância do programa para as bibliotecas escolares e para a formação dos leitores; há um esboço da literatura presente nas salas de aulas de ensino médio, englobando a facilidade em promover as crônicas no cotidiano do aluno; em seguida, há a investigação dos elementos paratextuais da obra trabalhada, observando a relação estabelecida com o leitor. Em síntese, o direcionamento de todas as análises efetuadas está voltado e direcionado ao leitor e à formação leitora.

2 O CONTEXTO ESCOLAR DA LEITURA E DA LITERATURA

A escola é conhecida como um ambiente transformador, uma vez que o aluno inicia seus estudos ainda criança e sai deste convívio um adolescente formado, ou ainda um quase adulto, com muitas informações. Essas mudanças são firmadas pelo mundo da leitura e da escrita, tornando o aluno autônomo e independente para trilhar seu caminho. Diante desse notável crescimento, observa-se o quanto é relevante os estudos e as pesquisas que estão amparados pela leitura e pelo ambiente escolar.

O PNBE também contribui de maneira muito positiva para a formação do leitor. O programa foi criado em 1997 e desde então vem atendendo a todas as escolas públicas, distribuindo livros de literatura para a educação básica. Dessa forma, as escolas de ensino fundamental e ensino médio recebem em anos alternados material de literatura, selecionado por especialistas, para compor a biblioteca da escola. Com isso, o ambiente escolar mantém-se renovado e com diferentes possibilidades de leitura para os leitores que gostam de viverem novas aventuras.

Em face deste contexto em que o governo proporciona material de qualidade, busca-se que o professor seja um mediador entre a obra literária e o aluno, a fim de que realmente este material tenha valor na escola. Entretanto, segundo Berenblum (2006) há uma ausência de políticas que visam à formação dos leitores e também há uma carência de esclarecimentos para os professores, na questão de utilização do acervo recebido pela escola. Por isso, alguns professores desconhecem o programa e não têm conhecimento dos materiais que estão presentes na biblioteca da escola. A mesma falha é observada por Ramos (2013, p. 46) ao entender que "[...] a mera distribuição de títulos, para criar e compor uma biblioteca na escola, mostra-se pouco eficaz para atingir o objetivo de formar professores e alunos leitores.". Logo, de nada adianta uma biblioteca bem equipada, com obras distintas, mas sem leitores e apreciadores.

Para formar um aluno leitor é necessária a união entre governo e professores, cada um colaborando em prol de uma educação de qualidade. O governo, por um lado, subsidiando com material selecionado, e, por outro lado, o professor fazendo bom uso e promovendo a leitura. Com isso, percebe-se a figura central do professor como incentivador dos alunos, consoante Pereira (2006, p. 21) "o professor que pretende levar seus alunos à proficiência leitora precisa

empenhar-se em fornecer variadas oportunidades, quer dizer, provocar situações diversas, em que a leitura se faça necessária por diferentes – e reais – motivos.”.

A literatura exige do leitor um conhecimento mais amplo e uma sensibilidade diferenciada, a fim de compreender e transformar com o que foi lido. A obra literária precisa ser sentida e vivida pelo leitor, de acordo com Ramos (2013, p. 13) o “[...] objeto da literatura é, pois, a ação humana possível e, em sentido amplo, a literatura não pré-determina seu público; contudo a linguagem empregada direciona-se a determinado grupo de prováveis leitores.”. Logo, reafirma-se o papel do docente ao direcionar as obras com linguagem adequada para as suas turmas, tornando a literatura realmente significativa e válida para a construção e a formação de leitores.

O professor é visto como um elemento basilar, pois tem a oportunidade de discorrer sobre a literatura e as obras literárias, fornecendo informações valiosas para o leitor de ensino médio. Por meio dessa integração, o leitor conseguirá tornar o texto literário mais significativo, em concordância com Todorov (2009) a literatura transforma o leitor, partindo de dentro, construindo os sentimentos e a sensibilidade literária. A relevância da literatura, pensando no ensino, é destacada ao entender que

> [...] Não apenas estudamos mal o sentido de um texto se nos atemos a uma abordagem interna estrita, enquanto as obras existem sempre dentro e em diálogo com um contexto [...] É preciso também que nos questionemos sobre a finalidade última das obras que julgamos dignas de serem estudadas. Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. [...] (TODOROV, 2009, p. 32-33).

Dessa forma, a literatura estimula a imaginação e também a vivência do leitor, no entanto, para que isso aconteça é imprescindível a mediação de um professor que conquiste e abra os caminhos para o texto literário. Por conseguinte, “[...] a presença das obras do PNBE nas escolas é aspecto que contribui para que o estudante interaja com a literatura.” (RAMOS, 2013, p. 47), assim, nota-se como o acesso está mais facilitado tanto para o aluno quanto para o professor.

Em se tratando especificamente da crônica, que pode ser trabalhada nos três anos do ensino médio, além do ensino fundamental, obtém-se uma dimensão maior, abrangendo muitos leitores. Então, confirma-se o quanto a crônica é próxima de qualquer leitor, pois é um texto que circula nos meios de comunicação e, geralmente, faz uma reflexão dos atos mais básicos, vividos no dia a dia.

De acordo com Pereira (2006) a crônica é um texto bem recebido pelo público jovem, pois é um texto mais curto e trata de assuntos comuns e próximos da vivência dos adolescentes e dos adultos. Neste caso, Pereira (2006) reconhece três tipos de crônicas: (1) lírica ou poética, que trata sobre os sentimentos do eu-lírico; (2) humor, que tem a finalidade de provocar o riso; (3) crônica-ensaio, que pretende ressaltar um ponto crítico da realidade, utilizando-se da argumentação. À vista disso, observa-se que o autor Carlos Herculano Lopes se utiliza principalmente da crônica-ensaio nas crônicas que compõem a obra *A ostra e o bode*, por vezes, acrescentando um pouco de humor, de nostalgia e de sentimentos sobre as circunstâncias retratadas.

Portanto, entende-se que a crônica é um texto muito presente em sala de aula, muitas vezes para desenvolver inúmeras atividades, sendo elas de interpretação ou de gramática, envolvendo desde o ensino fundamental até o ensino médio. Ferreira (2016), em seu trabalho de dissertação, analisou as crônicas exibidas nos livros didáticos, reconhecendo que há de fato um trabalho significativo sobre o gênero, favorecendo ao aluno um crescimento nas leituras desempenhadas. Logo, o caminho fica mais curto e mais agradável quando o aluno trabalha em sala de aula com crônicas e busca na biblioteca da escola mais referências sobre o gênero aprendido.

Uma interessante proposta de prática pedagógica com crônicas em sala de aula é recomendada por Pereira (2006). A atividade consiste na organização de um mural com várias crônicas que circulam na cidade, podendo ser atualizado seguidamente. Após a leitura do material selecionado, sugere-se que o professor faça debates sobre as crônicas escolhidas pelos discentes, observando a realidade da comunidade escolar. Por fim, recomenda-se que os alunos produzam pequenas narrativas no formato de crônicas, colocando em prática o conhecimento concebido na construção do mural.

Ao entender a prática escolar como base para o desenvolvimento do aluno, a metodologia utilizada para suprir esse contexto está fundamentada de maneira predominante em uma investigação qualitativa, ao reconhecer os aspectos apreciados pelas orelhas e prefácio da obra de Carlos Herculano Lopes. Dessa maneira, analisa-se em que perspectiva os elementos paratextuais auxiliam na formação do leitor e fomentam a leitura de crônicas. Portanto, *A ostra e o bode* é o objeto de estudo desta pesquisa, representando as obras que compõem o acervo do PNBE, além de aprofundar os textos promotores da obra, da leitura e da literatura.

3 PARATEXTOS DE *A OSTRA E O BODE*

A obra *A ostra e o bode* escrita por Carlos Herculano Lopes, é composta de 50 crônicas que tratam sobre situações corriqueiras presentes no cotidiano. Editada no Rio de Janeiro, em 2012, pela Editora Cameron, a obra foi escolhida para compor o PNBE 2013, destinado ao ensino médio. Além da obra de Carlos Herculano Lopes, a editora teve mais três obras selecionadas para integrar o programa: *Segredos de amor, namoro e paixão*; *Memórias do cárcere*; *O nobre sequestrador*. De acordo com as obras escolhidas para compor o acervo do PNBE/2013, ressalta-se a heterogeneidade da editora ao promover diferentes temáticas.

Neste aspecto, é reconhecida a qualidade das obras selecionadas pelo PNBE, tendo em vista que por meio delas a leitura poderá ser incentivada na escola pública. Então, ressalta-se a importância na elaboração dos paratextos, uma vez que eles determinam e salientam algumas características da obra, a fim de que o leitor direcione a sua leitura, obtendo uma formação mais crítica e atenta às circunstâncias narradas na forma de crônicas.

Consoante aos estudos de Genette (2009) as orelhas também são conhecidas como desdobros, podendo desempenhar a função de *release*, ou promover coleções ou obras dos autores, por meio de uma lista, ou ainda trazer indicações sobre a obra. O prefácio é determinado por Genette (2009) como todo texto preliminar, liminar ou pós-liminar, que pode ser redigido pelo próprio autor ou por um terceiro, consistindo em um “[...] discurso produzido a propósito do texto que segue ou que antecede” (GENETTE, 2009, p. 145). A partir dessas explicações analisam-se, separadamente, as duas unidades que compõem a obra selecionada pelo PNBE, investigando a contribuição para a formação de leitores e para a promoção da crônica.

Em análise dos elementos paratextuais, contempla-se nas **orelhas** da obra *A ostra e o bode* orientações de leitura e aproximação do leitor com o autor, demonstrando a habilidade que o autor tem em contar histórias, conduzindo o leitor para diferentes situações e acompanhando-o constantemente. As orelhas também informam que as crônicas que compõem a obra foram publicadas no jornal "O Estado de Minas", entre os anos de 2002 e 2005. Logo, observa-se que as crônicas foram meticulosamente escolhidas, sendo publicadas novamente quase uma década depois, assim, reconhecendo a universalidade da crônica que é atemporal.

No conteúdo das orelhas da obra, destacam-se as crônicas "No meio da noite" e "Por onde andará o palhaço Biribita?". Essas crônicas têm destaque por serem comentadas e realçadas pelas orelhas, com isso, o leitor já tem uma orientação para quando for ler integralmente. Entende-se que seria improvável e impossível salientar todas as cinquenta crônicas da obra, num espaço tão pequeno que é abrangido pela orelha, por isso, há uma ressalva daquelas consideradas mais significativas.

Outro destaque dado é a cidade de Belo Horizonte, onde o autor vive desde os 11 anos, sendo o cenário e o ambiente de diversos acontecimentos. Então, as crônicas estão mais próximas de um leitor jovem acostumado com a vida agitada da cidade grande e com os episódios diários. Esse aspecto está saliente nas orelhas ao mencionar que "no simples, no comum, na beleza mesmo na rotina, sem necessidade de acontecimento espetacular, as crônicas de Carlos Herculano Lopes conquistam o leitor." (LOPES, 2012, orelhas).

A finalização da orelha traz informações sobre a carreira do autor, semelhante a uma biografia. Neste contexto é situada a profissão de jornalista e de escritor, agregando às atividades em que o autor está envolvido. Sobre as produções literárias, são exibidos os diversos livros publicados e os prêmios em que concorreram e também os que foram vitoriosos. Além de frisar os romances que foram publicados em outros países e os que se transformaram em filmes. Enfim, há um destaque para a dedicação do autor com a prática da escrita e o reconhecimento mundial da qualidade de sua literatura.

O **prefácio** é intitulado *Fruir e refletir*, conduzindo para a prática da leitura, visto que após ler as crônicas que constituem a obra, o leitor precisa de um tempo para apreciar e outro para refletir, compreender, matutar sobre o que ficou da leitura realizada. Em função de o prefácio ser nomeado, Genette (2009) salienta que o título temático aproxima o prefácio da

ideia de capítulos, por também receberem títulos próprios. Neste caso, o prefácio é considerado original, pois, de acordo com Genette (2009) é o pertencente à primeira edição, sendo o mais frequente nas obras literárias.

O texto inicial da obra em análise é assinado por Audemaro Taranto Goulart, professor e pesquisador pela PUC Minas, um dos idealizadores da pós-graduação da mesma instituição, dedicado aos assuntos que envolvem a literatura. Segundo os estudos de Genette (2009) pode-se considerar o tipo de prefácio desta obra como um prefácio alógrafo autêntico, pois é escrito por outra pessoa, geralmente outro escritor, que não o autor do livro.

A definição de crônica em conjunto com a sua história e as modificações que ocorreram formam o início do prefácio, esse fator contextual situa o leitor acerca dos textos que encontrará no corpo da obra. Ao reconhecer a crônica como um elemento que liga o leitor ao autor, Goulart realça que "[...] essa ligação de cumplicidade entre o cronista e os leitores se deve à qualidade que a crônica veio experimentando, tratada pelas mãos hábeis de escritores reconhecidos, como é o caso de Carlos Herculano Lopes. [...]" (LOPES, 2012, p. 12). Essas passagens enriquecem o texto inicial da obra e proporcionam maior segurança ao leitor incipiente.

Outro aspecto frisado por Goulart se refere ao texto na escola, principalmente, a crônica, observando que "[...] a crônica tem um inegável valor como instrumento formador de leitores na escola. [...]" (LOPES, 2012, p. 12). Essa consideração é entendida pela sedução que a crônica propicia ao trabalhar com vários recursos que estão na rotina dos leitores, além de ser uma leitura mais curta, gerando uma reflexão significativa sobre os acontecimentos sociais.

Em seguida, Goulart destaca o escritor acerca da sua notoriedade no universo literário, focando no processo de organização deste livro de crônicas e na intimidade estabelecida com o leitor, mesmo de forma inconsciente. O prefaciador também divulga a simplicidade que é encontrada em cada crônica da obra, tornando-a acessível e prazerosa, distanciando-se da opressão que vive o cidadão com tantas responsabilidades e tarefas. Logo, quer-se destacar como há beleza no que é simples, observando que a racionalidade científica, muitas vezes, anula as sensações e os sentimentos visto como mais básicos ou comuns. Por isso, é interessante destacar que

> [...] o homem, cada vez mais, renuncia à totalidade do seu ser para perseguir uma verdade que ele, a bem dizer, desconhece qual seja. Vítima, pois, de uma fragmentação que

> espacializa e especializa cada vez mais os saberes, o ser humano vai, inexoravelmente, distanciando-se da sensibilidade e, em contrapartida, assumindo a cada passo o artificialismo de um pensamento ativo e, cada vez, mais racional. (LOPES, 2012, p. 14).

Desta maneira, o prefácio faz uma manifestação do que realmente é importante para o leitor, assim, percebe-se que os textos devem ser sentidos antes de serem racionalizados. A leitura é transformadora e, por isso, necessita da entrega do leitor para a novidade e, posteriormente, para a reflexão. Então, essa inquietação é vista como relevante para o prefaciador, principalmente, sabendo que o mundo está informatizado, porém esquecido de valores básicos, que a leitura pode proporcionar.

Esse chamado ao íntimo do leitor para observar a plenitude encontrada nas crônicas, reaviva a literatura e a beleza de sua estética, que leva ao encantamento. Essa sublimação é desejada pelo prefaciador ao afirmar que "[...] ao lermos crônicas que explicitam a simplicidade do cotidiano, os flagrantes das coisas comuns que nos rodeiam, é que vamos nos dando conta de como temos perdido a capacidade de nos encantarmos com a realidade circundante e seus pequenos acontecimentos. [...]" (LOPES, 2012, p. 14).

O prefácio é efetivado acerca das sensações e dos desejos que a simplicidade pode transmitir. Por isso, há o destaque para algumas crônicas, entendidas como mais consistentes, é o caso de "Onde estará a agenda?" comparada ao conto "A carta roubada", de Edgar Allan Poe, ressaltando a significação tanto da agenda quanto da carta dos respectivos escritores. Outra crônica realçada no prefácio é "As folhas da castanheira" que resgata a simplicidade, a magia e as emoções.

A crônica que atribui o título à obra também é marcada neste espaço, "A ostra e o bode", escrita em dezembro de 2004, satiriza o artificialismo constante na civilização que é reconhecida como mais desenvolvida a cada dia. Nesta crônica é retratada a volta de um casal para Porto de Galinhas, após vinte anos, reconhecendo que a cidade mudou e que a pobreza não está mais presente, sendo trocada pelo turismo. O ponto principal deste texto está em experimentar o que é novo, neste caso, na culinária, pois o marido deseja que a esposa experimente ostras e buchadinha de bode, ela reluta, mas cede, experimenta e gosta da refeição. Enfim, a crônica faz o leitor refletir sobre todas as coisas que não quer e não experimenta por medo, deixando de conhecer e viver momentos que podem ser considerados inesquecíveis.

Outras crônicas são salientadas tendo em vista a temática do mundo encantado, geralmente, pertencente à infância, na qual a magia e a imaginação podem fruir. Em “Por onde andará o palhaço Biribita?”, “Sessão das seis”, “Os meninos e os aviões”, “Tempo de cantar” analisam-se o desejo do escritor em recordar elementos culturais que foram significativos na infância e também na sua formação enquanto escritor. Diante dessas crônicas, o prefácio enfatiza sobre a grandeza reconhecida em hábitos e ações comuns para o cotidiano, mas que são realizadas sem sentir, ou seja, de maneira automática, em função de uma vida conturbada com tantos compromissos e incumbências. Portanto, o objetivo é preservar a relação com a natureza, com o outro, com a beleza que está diante de cada leitor.

A crônica “Por onde andará o palhaço Biribita?”, escrita em agosto de 2013, é valorizada por abordar as lembranças da época de criança, da chegada do circo na cidade, com toda a ansiedade que vem junto com a novidade. Os sentimentos de saudades envolvem o leitor num clima diferenciado, retornando as fantasias que eram permitidas naquela idade. Nesta crônica observa-se o êxtase dos espectadores do circo com o palhaço Biribita, desmontando qualquer pessoa, pois “[...] pequenas e grandes tristezas eram esquecidas, e até alguns homens do lugar, sisudos e sérios no dia a dia, deixavam cair a máscara e, por alguns momentos, voltavam a ser crianças.” (LOPES, 2012, p. 68). Afinal, quando se é criança não é preciso esconder os sentimentos.

A reflexão é o segundo aspecto mencionado no título e no corpo do prefácio por meio das crônicas “No meio da noite” e “As ilusões perdidas”, as quais levam o leitor a repensar sobre a vida. Na primeira é dada atenção ao altruísmo, ao considerar que somente diante de um incidente as pessoas ficam mais livres para serem solidárias e companheiras. Na segunda crônica trabalha-se com o isolamento e a solidão de uma figura conhecida nacionalmente, que espera o encontro de alguém para conversar. Assim sendo, por meio de exemplos, o leitor contemplará as diversas circunstâncias para refletir sobre suas próprias ações.

O prefaciador encerra a apresentação com um convite ao leitor, incentivando-o a percorrer as páginas da obra e a descobrir as sensações de cada crônica. As palavras finais são direcionadas ao leitor de maneira simples e objetiva, conforme é exposto

> [...] Fica aqui o convite para que o leitor possa fruir e descobrir [...] outros aspectos não mencionados, todos, enfim, importantes para a revelação da necessidade de se buscar um

> equilíbrio maior, seja no relacionamento humano, seja na harmonia entre emoção e razão, seja na conscientização de que é imprescindível que relativizemos um pouco essa empolgação contemporânea com os desmandos da razão instrumental. Depois de assimilar a magia de situações singelas como as mostradas nas crônicas do livro, o leitor há também de perceber a leveza que é saber-se mais reflexivo e mais voltado para si mesmo. (LOPES, 2012, p. 16-17).

Em vista disso, exprime-se o tratamento e o cuidado destinado ao leitor, confirmando a sua importância para a obra. De acordo com esse contexto, Genette (2009) salienta que o leitor do texto sempre será concebido como o principal destinatário do prefácio, ao afirmar que

> [...] o destinatário do prefácio é o leitor do texto. Leitor, e não simples membro do público, como [...] o do título ou do *release*. E isso, não somente *de facto*, porque o leitor de prefácio já é necessariamente dono do livro (lê-se menos facilmente um prefácio do que um *release* numa estante de livraria) (GENETTE, 2009, p. 172 – grifos do autor).

Além deste destaque dado ao destinatário, observa-se a coerência do título do prefácio, uma vez que trata da fruição em ler, com sentimentos e vivências, e da reflexão dos acontecimentos, justificando a escolha de *Fruir e refletir*. Em síntese, o prefácio procurou interagir com o leitor e valorizar a crônica, acentuando a fruição e a reflexão, que são elementos que guiam a obra de Carlos Herculano Lopes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos elementos analisados neste estudo e da relevância da leitura para a formação cidadã dos jovens, considera-se que os elementos paratextuais favorecem e direcionam a leitura de uma obra literária. Logo, as obras são enriquecidas pelos paratextos que as estruturam e demonstram os aspectos mais relevantes para uma leitura mais detalhada. Com isso, observa-se a qualidade presente nas obras escolhidas e distribuídas pelo PNBE.

É reconhecido o quanto o domínio da leitura e da escrita dignifica o homem e proporciona a aproximação com a literatura. Essa relação se dá, na maioria das vezes, no ambiente escolar por intermédio do professor ou do bibliotecário, ou ainda de ambos. Após, essa harmonização, o estudante pode estar livre e confiante para ler e buscar as obras que mais lhe agradarem.

Por meio da mediação e da autonomia, estruturam-se leitores, que com a agregação obtida pela leitura, em um longo processo de formação, tornar-se-ão leitores críticos. No

entanto, para se alcançar essas determinações é preciso que não cessem os estudos e a preocupação com a formação leitora dos jovens. Mesmo diante de tanta tecnologia, o livro impresso ainda tem seu espaço e o seu valor, por isso, é importante salientar que a biblioteca é um espaço a ser explorado constantemente.

Em face da investigação realizada com os paratextos da obra *A ostra e o bode*, comprovaram-se o quanto esses elementos contribuem na leitura total da obra literária e na aproximação da crônica com o leitor. De acordo com as orelhas, verificou-se uma linha mais ampla e objetiva para tratar da obra e do autor, além de proporcionar um breve resumo sobre a carreira do autor, caso o leitor queira procurar novas obras para posterior leitura.

Da mesma forma, o prefácio completa as informações registradas nas orelhas, trazendo uma contextualização sobre o gênero crônica e as curiosidades sobre o autor. Neste espaço, evidenciaram-se muito as perspectivas de que a leitura tem a função de fruir e de refletir, mostrando uma estreita ligação com as crônicas que pertencem à obra. Em se tratando de crônicas, é interessante enfatizar que a crônica “Por onde andará o palhaço Biribita?” é mencionada tanto na orelha quando no prefácio. Portanto, o leitor sente-se praticamente obrigado a realizar a leitura de imediato deste texto, que é recomendado de maneira contínua e persistente.

Assim, compreende-se que os dois elementos paratextuais analisados estão correlacionados e promovem a obra, além de valorizar e resgatar a leitura e o leitor. A concentração no leitor é mais presente e expressiva no prefácio, que se dirige diretamente a ele, mostrando um tom mais íntimo, visto que o texto introdutório possui maior extensão se comparado às orelhas.

Por fim, há uma condução e uma promoção da leitura da crônica na composição destes paratextos examinados, conseguindo atingir e prestigiar o campo literário, condicionando a literatura ao prazer estético, sem a perseguição de que se tenha que aprender algo por meio dela. Dessa maneira, o jovem leitor do ensino médio tem a oportunidade de apreciar as obras que formam o acervo do PNBE, independente do ano de distribuição, que estão na estante da escola aguardando a leitura, fazendo com que o programa tenha uma real validade.

REFERÊNCIAS

BERENBLUM, Andréa. *Por uma política de formação de leitores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48341-por-politica-formacao-leitores-1&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2 ago. 2017.

FERREIRA, Ângela Modesto Guedes. *De fato e de ficção*: um estudo sobre a leitura de crônicas na escola. Dissertação de Mestrado em Letras. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/148534/ferreira_amg_me_assis.pdf?sequence=3>. Acesso em: 20 jul. 2017.

GENETTE, Gérard. *Paratextos editoriais.* Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2009.

LOPES, Carlos Herculano. *A ostra e o bode.* Rio de Janeiro: Cameron Editora, 2012.

PEREIRA, Andréa Kluge. *Biblioteca na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7260-biblioteca-escola-seb&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2 ago. 2017.

RAMOS, Flávia Brocchetto. *Literatura na escola*: da concepção à mediação do PNBE. Caxias do Sul, RS: Educs, 2013. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/literatura_escola_ebook_2.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2017.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo.* Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

A ARTE CINEMATROGRÁFICA E O CONTO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

Cássia Andreia dos Santos Stempczynski[i] (URI Erechim)
Luana Maria Andretta[ii] (URI Erechim)

1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma ferramenta de suma importância na construção do ser humano. A partir da competência leitora é possível aprimorar várias habilidades, dentre elas, as capacidades de compreender e interpretar o mundo em que se vive. Além disso, o poder transformador da leitura possibilita ao indivíduo sua proficiente inserção na sociedade.

Para que a leitura se torne um construto de aprendizagem, é consubstancial que todas as esferas educacionais atuem como mediadores de conhecimento, pois na escola e fora dela, a leitura se faz presente por meio dos mais diversos gêneros, sejam eles verbais ou não verbais.

Diante das leituras feitas em relação ao cinema e ao conto, da percepção de seus usos inadequados em sala de aula e tendo em vista a interação verbal e não verbal para o desenvolvimento da capacidade cognitiva e comunicativa, o presente trabalho visa apresentar uma proposta dialógica entre conto e narrativa fílmica, tendo como suporte metodológico o Método Recepcional. Diante de tal propósito, este trabalho configura um estudo teórico-prático e estrutura-se em três partes intercomplementares.

Na primeira, é feito um sucinto apanhado sobre as concepções de leitura, as contribuições creditadas a ela na construção de leitores e cidadãos proficientes. Ainda trata da diversidade de gêneros textuais e o surgimento de novos leitores.

Na segunda, é abordado um breve histórico sobre o cinema e a sua possível aplicação em sala de aula, uma vez que filmes, ao serem analisados como narrativas, podem ser trabalhados de forma análoga com outros textos verbais, proporcionando o aprimoramento da criticidade leitora. Essa parte apresenta o Método Recepcional, além de suas respectivas etapas e apresentações do conto Casa Tomada, de Julio Cortázar, e do filme Os Outros, de Alejandro

---

[i] Graduada em Letras-Língua Portuguesa pela URI-Erechim, Brasil. E-mail: cassistemp@hotmail.com.
[ii] Graduada em Letras-Língua Portuguesa pela URI-Erechim, Brasil. E-mail: luanaandretta15@hotmail.com.

Almenábar.

A terceira parte finaliza o estudo desenvolvido com a proposição de um percurso metodológico em que o leitor não seja passivo, e sim, ativo na construção de sentidos diante da plurissignificação que textos, tanto verbais como os não verbais, possuem.

2 O UNIVERSO DA LEITURA NA FORMAÇÃO DE LEITORES

É consensual entre vários estudiosos que a leitura é um processo amplo, que não se limita a decifrações ou interpretações de signos, e sim, à capacidade de interpretar o mundo, construir e atribuir significação aos objetos, fatos e sentimentos que cercam o meio em que se vive. Nessa perspectiva, Koch e Elias (2012, p. 11) afirmam que "a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos".

A leitura permite ao leitor construir sua própria história no texto, desenhar seus traçados, interagir e buscar significado. Ou então, apenas sonhar, fantasiar, ou ainda, buscar informações, resoluções de problemas ou desenvolver o senso crítico. Ou seja, antes de se iniciar o ato de ler propriamente dito, o leitor deve ter clareza de seus objetivos, seja entretenimento, lazer, conhecimento ou informação.

Assim, além de instrumentalizar e contribuir para o desenvolvimento das habilidades de ler, compreender e interpretar, a escola, ou melhor, a figura do professor é a que assume a responsabilidade de ensinar e mediar o aprendizado da leitura, condicionando os alunos a se portarem criticamente diante de situações-problema.

Para que isso se efetive, é tarefa do professor, de qualquer disciplina, propiciar que seus alunos leiam mais e melhor. É um investimento alto que, talvez, não tenha retorno imediato, mas ao considerar o poder que um professor-leitor tem diante de seus alunos, é bem possível que a resposta almejada seja alcançada de forma rápida e prazerosa, resultando em práticas significativas de leitura.

Afinal, em uma sociedade cada vez mais exigente e, ao mesmo tempo, em crise, a construção de indivíduos leitores torna-se uma prerrogativa para quem quer trabalhar, conviver, exercer a cidadania, bem como para melhorar o ambiente em que se vive.

E se, de acordo com Lemov (2011, p. 271), "somos o que lemos e como lemos" é

relevante que se conheça a diversidade de textos que circulam no meio social. É claro que dar conta dessa infinidade é ilusório, mas é preciso selecionar e priorizar aqueles que permitam a reflexão crítica, bem como a fruição estética e os recursos linguísticos essenciais para a atuação do indivíduo na sociedade denominada letrada (PCN, 1998).

Assim, os gêneros textuais contribuem para uma postura significativa diante da língua e de seu uso, pois, ao analisar os elementos constituintes de cada gênero, analisa-se a situação de produção, a sua empregabilidade e a origem dos mesmos. Ademais, são fruto do trabalho coletivo e auxiliam na organização e estabilização das atividades comunicacionais do cotidiano.

Na contramão dos avanços tecnológicos, ainda se tem em a ideia de que a leitura é feita por meio de palavras, mas com a diversidade de gêneros que circulam no meio social, percebe-se que tudo é leitura. Para corroborar com essa ideia, são pertinentes as palavras do escritor Couto (2009 apud CASTRO, 2014) quando o mesmo afirma que o senso comum nos leva a entender que a leitura se restringe à palavra escrita. Segundo ele, tudo tem potencial para se tornar uma página e ser lido pelos olhos do leitor.

Os alunos do contexto atual não leem apenas palavras e precisam perceber os gêneros não verbais exigem habilidades e competências leitoras para que o contato entre os dois seja satisfatório. É, portanto, a partir do pensamento acerca de múltiplas formas de se ler que, na medida em que o mundo vai evoluindo, surgem novos tipos de leitores.

Para Santaella (2016), do século XV ao XIX, o livro reinava soberano, pois servia como meio principal do conhecimento. A modernidade, impulsionada pela revolução industrial, trouxe invenções: a fotografia, o jornal e o cinema, que despertam nos indivíduos acostumados com a contemplação do livro a atenção para luzes e cores.

É nesse enredo, que se encontra o triunfo das imagens e o surgimento de leitores em transformação e em movimento, que interagem com a informação, cada vez mais, visual e sonora. São atropelados pelos anúncios publicitários presentes em revistas e jornais, pelas setas e sinais de trânsito. A partir da difusão desses elementos, nasce um leitor que caminha entre as linguagens, passando da imagem à escrita, sem sequer percebe que cria novas formas de ler.

A partir do leitor movente, devido à sua percepção e capacidade de pensar rápido, perpassando pelo as diversas linguagens, chega-se, então, à era da informática e, juntamente com o computador, nasce um novo leitor que, segundo a autora mencionada, é classificado

como imersivo. Ou seja, esse leitor tem acesso à informação de uma forma rápida e interage com outros usuários em qualquer parte do mundo, trocando textos, imagens, vídeos, filmes e músicas instantaneamente. Isto é, um leitor que está sempre em "prontidão sensorial", conectado.

O constante crescimento das novas tecnologias faz emergir mais um leitor, o denominado, pela referida pesquisadora, de ubíquo. Esse leitor é o cruzamento dos dois leitores, o movente e o imersivo. Do movente, herdou a capacidade leitora e a habilidade de mover-se entre as mais diversas formas de linguagem; e do imersivo, a viabilização do acesso às mídias em qualquer hora e lugar. Portanto, cria seus próprios ambientes de leitura e se move para todos os lugares, pois é onisciente e onipresente.

É possível perceber que a prática da leitura sofreu e ainda sofre mutações. Não se pode comparar a forma que se lia no passado com a atual. Portanto, cabe ao profissional de todas as esferas educacionais acompanhar essa evolução para que suas aulas sejam dinâmicas, pois é bem possível que, num futuro próximo, a prática de ler seja novamente transformada e novos leitores sejam formados.

Diante do exposto, percebe-se que os novos leitores são sujeitos ativos na ação da leitura, interagem com as mais diversas linguagens e as confrontam com vivências. Vale ressaltar que um leitor não anula o outro, eles coexistem e complementam-se.

3 O UNIVERSO DO CINEMA NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Não é intenção precípua deste estudo discorrer sobre a história do cinema, haja vista sua complexidade e diversidade. No entanto, faz-se necessária a abordagem de alguns aspectos que fizeram do cinema uma arte e que, por extensão, contribuem para a formação de leitores críticos.

A busca pelo movimento da imagem pode ser remontada aos antepassados. Alguns teóricos acreditam que os homens pré-históricos já faziam cinema, como se pode observar nos dizeres de Machado (1997, p.13): "[...] hoje, os cientistas que se dedicam ao estudo do período magdalense não têm dúvidas: nossos antepassados iam às cavernas para fazer sessões de cinema e assistir a elas".

Estudiosos da historiografia do cinema consentem que o cinema não teve um único descobridor, mas sim, vários inventores que, ao longo de décadas, foram criando e

aperfeiçoando inventos para a busca de projeções de imagens em movimento.

É notório, também, que o movimento da imagem sempre fascinou a humanidade. A partir da revolução industrial e com a constante transformação do mundo, o homem foi criando mecanismos para a concretização desse movimento.

Várias, portanto, foram as influências que o cinema sofreu para se consolidar como a sétima arte, e, no decorrer do tempo, vem criando uma linguagem farta, por intermédio de elementos característicos: imagem em movimento, luz, som, música, fala, textos e escrita, possibilitando, assim, a produção de significados (DUARTE, 2009).

A partir dessa linguagem, o espectador pode, no ponto de vista do sociólogo francês Pierre Bordieu (apud DUARTE, 2009, p. 13), desenvolver "competência para ver", ou seja, adquirir uma certa condição para analisar e apreciar narrativas fílmicas.

Assim, o cinema constitui-se numa modalidade representativa de comunicação e expressão cultural de uma sociedade, e um trabalho sistemático com filmes, em sala de aula, abre espaço para novos olhares, para as mais diferentes culturas, ideologias e valores sociais. O que pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades socializadoras, questionadoras, críticas e reflexivas, além de instigar o raciocínio lógico, a compreensão, a interpretação e a construção de pontos de vista.

Dessa forma, vê-se a necessidade de se trabalhar, no ambiente escolar, narrativas fílmicas de forma que possam incrementar a competência leitora dos alunos, para que estes consigam identificar os signos presentes na narrativa, bem como a relação com o contexto, as ideologias e as estratégias usadas na construção e significação de uma película fílmica, caracterizando, assim, a interação entre autor e receptor (espectador).

Segundo Zilberman (1989, p. 21), "a arte é um signo, porque sua significação é um aspecto fundamental de sua natureza, mas ela só se concretiza quando percebida por uma consciência, a do sujeito estético". Esse sujeito estético pode ser encontrado no leitor-espectador quando ele consegue, assim como na literatura, preencher os espaços vazios que a narrativa fílmica deixa, tornando-se receptor daquela obra. A experiência de assistir a um filme se dá pela relação interativa entre espectador e obra no seu sentido comunicativo e receptivo.

A estética da recepção, que propõe o sujeito como agente participativo no processo de leitura, ou seja, um sujeito que questiona e interage com o texto preenchendo as lacunas

existentes, pode ser transportada para a experiência fílmica.

Tendo por subsídio tais noções, buscou-se em um método que somasse com a ideia que se tem sobre a relação obra, leitor e contexto, isto é, o Método Recepcional.

O Método Recepcional tem algo em comum com a prática de ver filmes, pois ambos são avessos ao modo tradicional de ensino que é hermético e não aceita a mutabilidade histórica. Tal método é usado, geralmente, na literatura, porém, uma rápida passada pelo material metodológico de Aguiar e Bordini (1993, p. 88) permite o entendimento de que o mesmo não se restringe apenas ao material literário. Assim, o professor pode sugerir textos, cujos temas e ou composição sejam muito solicitados em diferentes esferas sociocomunicativas, "ou na própria literatura ou em outros meios de expressão, como televisão, quadrinhos, folclores, espetáculos, etc.".

Nesse sentido, acredita-se que o Método Recepcional pode ser abordado nas narrativas fílmicas, pois tão importante quanto a linguagem escrita e o conhecimento de obras literárias, a linguagem de imagens e a prática de ver e ler filmes são relevantes para o cotidiano de uma sociedade audiovisual, especialmente, no contexto escolar.

Fundamentado na Estética da Recepção, tal método é embasado pelas ideias dos teóricos alemães da Escola de Costanza, Ingardem e Vodička, os quais descobrem a obra como sendo uma "estrutura linguístico-imaginária, carregada de pontos de indeterminação que são preenchidos e transformados pelo leitor no ato da leitura", conforme afirmam Aguiar e Bordini (1993, p. 82). Ou seja, a leitura é tangida por pontos de indeterminação, os quais chamam a atuação do leitor para a organização de um pensamento que possibilita a recriação do objeto estético.

Dessa forma, há o encontro entre o mundo do autor e o mundo do leitor, os quais podem se fundir ou se chocar. Diante disso, pode-se afirmar que o diálogo entre obra e leitor se concretiza no momento em que o leitor consegue preencher as lacunas do texto, dando-lhe sentido, a partir de um ponto em comum em seus quadros de referências.

Dentro da perspectiva do Método Recepcional, segundo Aguiar e Bordini (1993), algumas etapas precisam ser identificadas, a saber:

- **Determinação do horizonte de expectativas:** essa primeira etapa consiste em um levantamento acerca dos conhecimentos e preferências dos textos que os alunos leem, por meio

de observações das reações que têm diante de leituras expostas a eles. Isso pode ser feito através de pesquisas e questionários elaborados pelo mediador, para que ele possa atender às expectativas do seu aluno- leitor.

- Atendimento do horizonte de expectativas: a partir da sondagem que o professor faz acerca da predileção de seus alunos, deve oferecer leituras que contemplem, ou satisfaçam as necessidades previstas na etapa anterior, atendendo o horizonte de expectativas dos discentes.

- **Ruptura do horizonte de expectativas:** uma vez atendido o horizonte de expectativa, é preciso introduzir uma leitura um pouco mais avançada para que o leitor movimente seu repertório, percebendo a inserção em um mundo desconhecido. Porém, nesta etapa, é preciso ter cuidado para que alguns elementos presentes na nova leitura não sejam desconhecidos demais do leitor, pois este perderia o interesse.

- **Questionamento do horizonte de expectativas:** nesta etapa ocorrerá uma comparação entre as obras apresentadas, ou seja, a partir dos textos explorados na etapa da determinação e da ruptura, será questionado quais os textos exigiram um nível mais alto de reflexão. Diante disso, qual o texto que trouxe um grau maior de satisfação. Feito este comparativo, faz-se necessário o compartilhamento das experiências de leitura, constatando quais os desafios enfrentados neste processo leitor.

- Ampliação do horizonte de expectativas: resultante da reflexão dialógica entre leitura e vivências, os alunos percebem a leitura, não apenas como uma tarefa escolar, mas sim, como uma ferramenta capaz de ampliar o modo como veem o mundo, assumindo a consciência das alterações adquiridas através das experiências com os mais diversos textos. Desse modo, o leitor, contrapondo o seu horizonte inicial de expectativas, com o seus novos conhecimentos, constata que seus níveis de leitura se elevaram, assim como sua capacidade de decodificar o desconhecido foi ampliada.

Tendo em vista essas concepções, percebe-se que os alunos, conscientes da amplitude da literatura, podem avançar para uma investigação leitora que satisfaça suas expectativas ampliadas em termos temáticos e de complexidade.

Portanto, sendo o leitor um agente participativo no processo da leitura, a proposta metodológica deste trabalho visa ao uso do Método Recepcional como suporte dialógico para trabalhar o conto “A casa Tomada”, de Júlio Cortazar e o filme “Os Outros”, de Alejandro

Amenábar, tendo em vista a gradação nos horizontes de expectativas dos alunos/leitores.

Escrito em 1951, o conto Casa Tomada é narrado em primeira pessoa, sendo o narrador também personagem da história. Este narrador possui uma visão seletiva, pois narra os fatos e pensamentos a partir de sua ótica. No texto, logo no início, é permitido ao leitor conhecer a identidade dos personagens e do espaço em que se passa a narrativa. É por meio do narrador que o leitor toma conhecimento que ele – o narrador- personagem e sua irmã vivem em uma casa muito espaçosa e sobre a vida rotineira em que ele e sua irmã têm.

Em “Casa Tomada”, o conflito inicia no momento em que os personagens percebem alguns fatos que quebram suas rotinas, ruídos e movimentos estranhos pela casa e se intensifica no momento em que eles ouvem os ruídos pela segunda vez. O clímax se dá quando os irmãos, frente à casa tomada, resolvem abandoná-la.

Por fim, chega-se à última parte do enredo, o desfecho. Esse ocorre no instante em que eles saem da casa, jogam a chave fora e vão embora sem olhar para trás.

Fazendo-se, então, um resgate da concepção que a estética da recepção tem sobre o envolvimento do leitor com a obra e, consequentemente, com o preenchimento de vazios que a obra deixa, percebe-se que o conto proporciona essas lacunas: Quem tomou a casa? É algo sobrenatural? Eles sabem quem tomou a casa? São perguntas que não têm respostas, mas que o leitor, dentro da sua perspectiva leitora, tenta responder.

O filme “Os outros”, no Brasil, foi lançado em 27 de outubro de 2001, na França, EUA, Itália e Espanha, foi dirigido por Alejandro Amenábar, contando no elenco com Nicole Kidman, Elaine Cassidy, Christopher Eccleston.

Logo no início do filme, o espectador é levado a um ambiente sombrio, através de gravuras e de uma *voice-over*, que narra a criação do mundo, o que cria uma instabilidade e um desequilíbrio que intensifica o tom de mistério. A última gravura mostra uma visão panorâmica da casa que fica em uma ilha de Jersey. O ano é de 1945, onde tem início a narrativa. A partir desse momento, são conhecidos os personagens do filme, Grace, (a mãe) Anne e Nicholas (as crianças). Eles vivem isolados em uma bela mansão. Grace espera a volta do marido do campo de batalha e acredita estar em segurança na casa até a chegada de três pessoas que se apresentam como empregados.

No momento em que os empregados chegam já se instaura certo conflito, pois suscitam

uma desconfiança, que se intensifica no momento em que Grace constata que a vinda deles não foi por intermédio do anúncio que ela tinha enviado, uma vez que este não havia saído da caixa de correio.

Quando as crianças são apresentadas ao espectador, percebe-se a necessidade da escuridão em que a casa vive, já que elas sofrem de uma doença chamada de fotossensibilidade. Por isso, a extrema importância das cortinas e portas fechadas, o que gera, no filme, uma atmosfera ainda mais sombria.

Essa atmosfera se acentua na medida em que coisas estranhas começam a acontecer, principalmente, quando a menina Anne diz ao irmão e à empregada que vê um menino chamado Victor. Várias situações vão acontecendo no decorrer do filme que começam a confirmar a ação de fatos sobrenaturais.

Por fim, no clímax do filme, as crianças descobrem o que está acontecendo através de uma consulta espírita que os novos moradores da casa estão fazendo. Grace havia matado os filhos e se matado, posteriormente. Os empregados ajudaram Grace a perceber que eles estavam todos mortos vivendo no limbo. O desfecho se dá no momento em que os novos donos descobrem o que aconteceu na casa e vão embora.

Em “Os Outros”, pode-se encontrar várias lacunas: Como os empregados chegaram a casa? Por que as dores de cabeça constante de Grace? As portas deveriam ser fechadas sempre? Seria só por causa das crianças ou outro motivo? Quem eram os outros? Por que toda aquela religiosidade? O que aconteceu naquele dia? Todas essas perguntas são respondidas no fim do filme, o que gera uma interação entre o filme e o leitor no momento em que este vai tentando responder, por hipóteses, suposições e inferências. Assim, com a subversão do fim, o leitor é levado a crer em fantasmas, pois são quem contam a história, invertendo a ideia que se tem em relação ao assunto.

Assim, é possível estabelecer uma relação entre o conto e o filme. O primeiro traz um acontecimento que pode ser sobrenatural ou não, dependendo das suposições feitas pelo leitor e atendendo ao horizonte de expectativas desse leitor. O segundo evidencia fatos sobrenaturais, fugindo da expectativa criada pelo espectador.

Desse modo, os dois textos, dentro de suas especificidades, viabilizam a exploração do Método Recepcional. O conto por contribuir para o atendimento do horizonte de expectativas

do leitor. O filme por possibilitar a ruptura desse horizonte já pré-determinado. O levantamento de semelhanças e diferenças colabora para a construção do questionamento das expectativas. Por fim, a ampliação ocorre com a introdução de noções teóricas sobre a literatura fantástica e a narrativa do acontecimento.

4 EIS UM PERCURSO METODOLÓGICO

A seguir há uma sugestão de procedimento didático-metodológico, explorando os elementos constitutivos do Método Recepcional, tendo como base o conto e o filme.

a. Determinação do horizonte de expectativas

O professor, por meio de questionamentos, busca, inicialmente, saber se os alunos conhecem histórias sobrenaturais ou terror, lendas urbanas, causos, etc. A partir do que os alunos expuserem, será proposto que os mesmos façam um círculo para contar as histórias como se estivessem em um acampamento. Caso os alunos não conheçam algumas histórias, o professor irá propor um início de uma história fictícia e os alunos deverão dar continuidade. Se o professor perceber que a atividade foi produtiva, irá propor a leitura de um conto fantástico.

b. Atendimento do horizonte de expectativas

Os alunos deverão ler, silenciosamente, o conto “Casa tomada”, de Júlio Cortazar. Em seguida, o professor fará a leitura expressiva da obra.

Posteriormente, será feita a compreensão oral do texto:

- Sobre o que fala o texto?
- Quantos e quais são os personagens?
- Onde se passa o conto?
- Qual o conflito do conto?
- Qual o desfecho?

A ideia é que os alunos interajam entre si e com o professor, apresentando novas leituras e discutam as possíveis interpretações que o texto pode apresentar.

Em seguida, serão feitas questões escritas de compreensão e interpretação:

1. Quem é (são) o(s) protagonista(s)?
2. Quem é o antagonista?
3. Quem narra "Casa tomada" é o personagem principal? Explique a partir de uma passagem do texto.
4. O conto é linear, isto é, quando o tempo, o espaço e os personagens são apresentados de maneira lógica e as ações desenvolvem-se cronologicamente, observa-se o começo, o meio e o fim da narrativa? Explique esta afirmação.
5. Em que tempo ocorrem os principais fatos narrados? Exemplifique com passagens do texto.
6. Onde os fatos principais se passam? Retire trechos que caracterizem o espaço.
7. Qual o conflito apresentado no conto?
8. Qual a relação que os personagens mantêm com a casa?
9. O que a rotina dos personagens revela sobre eles?
10. Qual a reação dos personagens ao perceberem que mais um cômodo da casa foi tomado? O que isso pode evidenciar em relação ao que está tomando a casa?
11. Qual o desfecho do conto?

Após um tempo para releitura, análise das perguntas e elaboração das respostas, o professor pode promover um debate a respeito do enredo e das inquietações que podem surgir no momento da leitura e da análise. Como atividade complementar, será solicitado que os alunos escrevam uma versão final do conto, no ponto de vista do que poderia ter tomado a casa. Neste caso, a escolha do antagonista é livre.

c. Ruptura do horizonte de expectativas

A ruptura do horizonte de expectativas, já induzido pelo conto, se dará com o filme "Os outros', na parte final, quando os alunos perceberão que toda história é contada na visão dos fantasmas, que esses não possuem consciência de que estão mortos e vagam pela mansão onde vivem pessoas.

Um novo debate pode ser proposto, considerando hipóteses e inferências levantadas pelos alunos enquanto acompanham as cenas do filme, comparando-as com o desfecho apresentado pela narrativa fílmica.

d. Questionamento do horizonte de expectativas

A professora irá guiar o olhar dos alunos para certas cenas. O foco será semelhanças e diferenças entre filme e conto,/ tanto em conteúdo como em estrutura.

Será proposto que os alunos criem uma tabela, na qual escreverão tais semelhanças e diferenças. Além disso, o objetivo é que os alunos confrontem as duas leituras e percebam qual exige mais em relação à leitura.

Semelhanças	Diferenças
Casa grande, mansão Portas Solidão, isolamento Metódicos	Vivos no conto, mortos no filme Personagens Empregados Época, lugar Possibilidade de consciência do que está na casa

e. Ampliação do horizonte de expectativas

A partir do filme, da construção do suspense e das estratégias que o diretor usou para envolver o espectador, fazendo-o acreditar que os personagens principais estão vivos e são assombrados por algo sobrenatural, os alunos deverão reescrever a sua versão do conto da casa tomada. O intuito é que o conto dos alunos cause a ruptura de horizonte em seus possíveis leitores ao levarem esses a pensarem em um final "previsível", no entanto, que os surpreendam.

Os contos serão sociabilizados em seminário de socialização e, posteriormente, expostos em painel nos corredores da escola para oportunizar aos professores e demais alunos, material de leitura. Como continuação do método, os alunos deverão iniciar uma pesquisa sobre contos fantásticos que rompam suas expectativas. O intuito dessa atividade é introduzir a Teoria do Fantástico e da Narrativa do Acontecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que, tanto a literatura quanto a arte cinematográfica, mesmo tendo, suas

especificidades, dialogam e possuem objetivo semelhante: despertar no ser humano a imaginação.

O cinema e o conto têm uma significativa aceitação dos jovens e adolescentes e, por essa razão, constituem-se como eficientes ferramentas no contexto escolar. Assim, quando usados em uma metodologia adequada podem suscitar emoções, reflexões e questionamentos, desenvolvendo a capacidade de ler, ver e compreender as interações presentes nas diversas modalidades da linguagem.

Ao se pensar em uma proposta metodológica ancorada em um método que objetiva a determinação, o atendimento, a ruptura e, consequentemente, a ampliação da leitura dos mais variados e complexos textos, o que se espera do leitor é que passe a ser o sujeito integrador do processo evolutivo. Dessa forma, este processo dialógico se configura em uma ousada tentativa de ressignificar a forma de ler e ver narrativas.

Aguiar e Bordini (1993) apontam vários métodos para serem trabalhados em sala de aula. Um deles é o que se apresenta neste trabalho. O que se pretendeu, aqui, não foi inventar modismos, mas sim, aplicar uma metodologia que possa instigar os alunos, uma vez que indivíduos leitores são capazes de enfrentar situações-problema de forma mais resoluta e precisa. Características cada vez mais exigidas em uma sociedade considerada letrada, plurissignificativa e multimodal.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura:* a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares nacionais:* Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. – Brasília: A Secretaria, 1998.

CORTÁZAR, Julio. *Bestiario.* 2. ed. Madrid: Alfaguara, 1998.

COUTO, Mia. E se Obama fosse Africano, 2009. In: CASTRO, Gilberto et al. *O valor dialógico da leitura de imagem:* algumas reflexões para o ensino de arte a partir do pensamento bakhtiniano. Campo Mourão: Revista Educação e Linguagens**.** 2014.

DUARTE, Rosália. *Cinema & educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas.* São Paulo: Ática, 1991

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender:* os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LEMOV, D. *Aula nota 10:* 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência. Tradução Leda Beck. 3 ed. São Paulo: Da Boa Prosa, 2011.

MACHADO, Arlindo. *Pré-cinemas e pós-cinemas.* São Paulo: Papirus, 1997.

OS OUTROS. Direção de Alejandro Almenábar. Estados Unidos, Lumiere, 2001. 101 min.

SANTAELLA, Lúcia. O Papel da leitura face ao patrimônio cultural. In: CHARTIER, Anne Marrie [et al]; RÖSING, Tania Mariza Kuchembecker (Org). *Literatura e Identidade na Era da Mobilidade*. Passo Fundo: Ed Universidade de Passo Fundo, 2016.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

O LINGUÍSTICO E O LITERÁRIO EM AUTO DA COMPADECIDA, DE ARIANO SUASSUNA

Clesiane Aparecida Nunes[i] (UPF)

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo, propõe-se analisar o livro Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna. O objetivo é observar fatores linguísticos e literários nos diferentes momentos da narrativa, apontando elementos significativos de cada um deles para a construção de sentido do texto.

Auto da Compadecida, é uma peça teatral em ressonância com a literatura de cordel, envolve comédia, mistura cultura popular nordestina e tradição religiosa. Por meio desta obra literária, constrói-se críticas à sociedade e revelam-se falhas e desvios de caráter dos seres humanos. A fundamentação, toma como base as abordagens teóricas de Filho (1992) e Reis (2001) sobre o texto literário, Saussure (2006), Borba (2003) e Fiorin (2010) acerca da língua como expressão do conteúdo cultural, Sisto (2015) a respeito do gênero dramático.

A metodologia utilizada constitui-se em um estudo descritivo-analítico, desenvolvido através de pesquisa do tipo bibliográfica e de natureza qualitativa. Logo, a pesquisa está embasada em três seções, além da Introdução, Considerações Finais e Referências. A primeira parte apresenta considerações sobre o texto literário enquanto um objeto linguístico e um objeto estético. A segunda, sobre o objeto de estudo da linguística: a língua. Posteriormente, é analisado o corpus, buscando evidenciar aspectos linguísticos e literários presentes no decorrer da narrativa.

2 O TEXTO LITERÁRIO: UM OBJETO LINGUÍSTICO E ESTÉTICO

A literatura é a arte da palavra e o artista que a escreve, busca retirar do meio em que vivemos, elementos que o representam, sustentando as diferentes culturas sociais. Filho (1992) afirma que a literatura acompanha o desenvolvimento da cultura de que é parte integrante.

[i] Mestranda do Programa de Pós Graduação em Letras/ UPF. Brasil. E-mail: 115988@upf.br

Considerando a obra de arte em que se constitui o texto literário, este se caracteriza, entre inúmeras outras marcas, por uma dimensão articulada: a dimensão semiótica, ligada aos signos de que se faz o texto e a dimensão transfiguradora do real. Ambas, integradas, estão na base da dimensão estética que o caracteriza. Filho (1992) aponta que o texto literário veicula uma forma de comunicação que evidencia um uso especial do discurso colocado a serviço da criação artística e reveladora, é, ao mesmo tempo, um objeto linguístico e um objeto estético.

Produzir um texto literário é, na maioria das vezes, um ato estético. Esse ato requer um determinado índice de competência técnico-artística, que o escritor pode cultivar e aperfeiçoar de diferentes formas. Escrever literatura também requer a configuração de um discurso com uso específico e complexo da língua, em que os signos linguísticos assumem, em função do contexto de que fazem parte, significado variado e múltiplo.

Partindo do pressuposto de que as obras literárias não possuem somente uma motivação estética, Reis (2001, p. 24) propõem, além deste, outros aspectos ou dimensões em que se enquadram o texto literário, dispostos sem preocupação de hierarquização:

> A literatura envolve uma dimensão sociocultural, directamente decorrente da importância que, ao longo dos tempos, ela tem tido nas sociedades que a reconheciam (e reconhecem) como prática ilustrativa de certa consciência colectiva dessas sociedades;
> Na literatura é possível surpreender também uma dimensão histórica, que leva acentuar a sua capacidade para testemunhar o devir da História e do Homem e os incidentes de percurso que banalizam esse devir.
> Na literatura manifesta-se ainda uma dimensão estética que, sendo decerto a mais obvia, conduz a um domínio (...) que a encara fundamentalmente como fenômeno de linguagem ou, mais propriamente, como linguagem literária.

Os signos verbais, nos textos literários, revelam-se carregados de traços significativos que a eles se agregam a partir do processo sociocultural a que a língua se vincula. Conforme Filho (1992), a literatura, na verdade, cria significantes e funda significados, mas tem o seu sentido apoiado, com especial relevo, no significante.

No texto literário, ao situar significado e significante, estes adquirem dimensões que, embora relacionadas com a visão da linguística, obtêm matrizes diferentes e contribuem efetivamente para o sentido do texto, principalmente nos termos estéticos que nele se configura. A multissignificação ou polissemia e a complexidade são marcas do texto literário, não exclusivas, podendo se configurar em qualquer outra forma verbal.

Conforme aponta Filho (1992), os fatores de ordem sincrônica e diacrônica contribuem para a plurissignificação de um texto. Os fatores de ordem sincrônica vinculam a carga significativa ligada às relações entre as palavras no conjunto do texto de que fazem parte. Enquanto os fatores de ordem diacrônica envolvem as significações e as evocações que o tempo agregou aos vocábulos, no decorrer de sua história, incluindo as dimensões resultantes do uso das palavras na tradição literária. A plurissignificação da linguagem literária possibilita a sua atemporalidade.

A formação dos textos literários são resultados dos discursos literários, os quais produzem determinados efeitos e decorrem da instância receptiva, como decisiva no reconhecimento da literariedade. Esta por sua vez, caracteriza-se como processo ou procedimento centrado nas estruturas que diferenciam o texto literário de outros textos, ou seja, o que torna determinada obra em literária.

Neste sentido, Filho (1992) define que as estruturas que diferenciam o texto literário dos demais são a complexidade, o predomínio da conotação, a liberdade de criação, a variabilidade, os modos de criação e as suas manifestações (prosa e verso) e a intertextualidade. Além da ênfase no significante e multissignificação/ plurissignificação já mencionados anteriormente. No entanto, a literatura não pode ser caracterizada somente por uma linguagem bem elaborada, pois ela se caracteriza também por elementos socioculturais e históricos.

Diante disso, só há literatura onde existe um povo e desenvolvimento de uma cultura, pois a literatura se vale da língua, portanto, cultura, literatura e língua estão articuladas. Juntos, estes aspectos trazem a ilustração de uma determinada época, de um período histórico. Então, a literariedade não pode ser conceituada somente pela utilização de uma linguagem diferenciada e códigos específicos, mas também histórica e culturalmente, pois a obra literária seja uma construção bem elaborada, retrata o homem de sua época e todas as suas especificidades, permitindo identificar as relações culturais, sociais e históricas a que remetem.

Levando em conta as considerações apresentadas e fundamentadas acerca do texto literário, relacionando-o com cultura, literatura e língua, a próxima seção apresentará algumas considerações sobre língua enquanto produto social e cultural.

3 REFLEXÕES SOBRE UM CÓDIGO E SISTEMA DE SIGNOS: A LÍNGUA

A língua é o objeto de estudo de Saussure, este deu origem à chamada *linguística científica*, que ficou conhecida a partir de seu Curso de Linguística Geral desenvolvido entre 1911-1913 e publicado postumamente por seus alunos em 1916. O mestre genebrino instaurou uma série de dicotomias para definir o objeto da linguística, sendo uma delas primordial e decisiva, a distinção entre *langue* e *parole.*

Segundo Saussure (2006), o estudo dos fatos da linguagem comporta duas partes, uma essencial, tem por objeto a língua (*langue*) e outra, secundária, a fala (*parole*). A primeira é um produto social da faculdade de linguagem e existe fora do indivíduo, enquanto a segunda se apresenta como parte individual da linguagem.

A língua é uma parte determinada essencial da linguagem é um produto social da sua aquisição e um conjunto de convenções necessárias adotadas por determinado corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Logo, ela é algo adquirido e natural, acontece na interação entre os sujeitos que convivem em sociedade e pertencentes à mesma cultura.

Nesse sentido, a língua permite ao indivíduo expressar todo o conteúdo cultural e um múltiplo repertório de possibilidades. Ao assumir o enunciado, cada falante pratica o código da língua com o objetivo de expressar seus posicionamentos, interesses, desejos e necessidades. No entanto, como parte social da linguagem, ela é conjunto de convenções exteriores aos indivíduos e estes não podem criá-la ou modificá-la.

Saussure concebia a língua como um fenômeno social, porém, analisava-a como um código e um sistema de signos. A dar crédito aos ensinamentos contidos no *Curso*, interessavam-lhe apenas o sistema e a forma e não o aspecto de sua realização na fala ou no seu funcionamento em textos. A visão saussuriana de língua se dava a partir do sistema num recorte sincrônico e com base nas unidades abaixo do nível da frase (fonema, morfema, lexema).

A linguística sincrônica estuda a língua em um determinado momento, sem importar a sua evolução temporal. Saussure (2006), considera sincronia o eixo das simultaneidades, no qual devem ser estudadas as relações entre os fatos existentes ao mesmo tempo num

determinado momento do sistema linguístico, que pode ser tanto no presente quanto no passado. Ou seja, sincronia é sinônimo de descrição, de estudo do funcionamento da língua.

Por um lado, Saussure (2006) constitui a língua como uma instituição social, mas também a define como um sistema de signos linguísticos que exprimem ideias. Estes, por sua vez, são realidades que têm sede no cérebro e que podem ser fixados em imagens convencionais. Ao passo que, na fala, a fonação de uma palavra, por menor que seja, representa uma infinidade de movimentos musculares difíceis de distinguir e representar.

Saussure (2006) define o signo como a união do sentido e da imagem acústica. Diante disso, “sentido” equivale a *conceito*, isto é, a representação mental de um objeto ou da realidade social em que nos situamos, representação essa condicionada pela formação sociocultural que nos cerca. Já a imagem acústica “não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão psíquica desse som” (SAUSSURE, 2006, p. 80).

Assim, o signo linguístico é a união do conceito (significado) com a imagem acústica (significante). Logo, não há significado sem significante. Ambos constituem o signo e "estão intimamente unidos e um reclama o outro" (SAUSSURE, 2006, p. 80) pois são interdependentes e inseparáveis e sem um não há o outro.

À luz do processo linguístico da comunicação, o signo linguístico apresenta duas variações, a denotação e a conotação. O denotado é composto por um signo cujo plano de expressão é um signo. A denotação utiliza a palavra no seu sentido original, aproximando a essência do objeto expressa originalmente. O signo conotado se centraliza na parte do sentido das palavras ligadas às funções emotiva e conativa. Numa forma linguística, conotação e denotação se combinam para que haja uma relação entre o significado que se acrescenta e o significado já presente, para haver um traço comum.

De acordo com Fiorin (2010), os principais mecanismos da conotação são a metáfora e a metonímia. A metáfora é o acréscimo de um significado a outro, quando existe entre eles uma relação de semelhança. Tal relação indica que há traços comuns entre os dois significados. Já a metonímia é o acréscimo de um significado a outro, quando entre eles há uma relação de interdependência.

Signo é toda a produção humana dotada de sentido. Por conseguinte, a metáfora e a metonímia são signos conotados, podem ter a dimensão de uma palavra, de uma frase, de um

texto. Portanto, no ato de falar produzimos significação não só quando enunciamos signos mínimos, mas também amplos e complexos.

Considerando que as frases e os textos são signos complexos e todas as produções humanas dotadas de sentido, na próxima seção apresentar-se-á o corpus selecionado para este estudo, que dentro de uma perspectiva linguística e literária busca-se evidenciar os pressupostos teóricos expostos no desenvolvimento da análise do texto literário em foco.

4 DELINEANDO UM CAMINHO METODOLÓGICO COM VISTAS A DESVENDAR O SENTIDO DO TEXTO

O corpus de análise é a obra literária Auto da Compadecida, de Ariano Vilmar Suassuna. O escritor nasceu na cidade de Parahyba, atual João Pessoa, no dia 16 de julho de 1927. Devido a conflitos políticos, alguns anos depois, seu pai foi assassinado e Ariano mudou-se com os demais integrantes da família para a cidade de Taperoá na Paraíba. Durante a faculdade de Direito, conheceu Hermilo Barbosa Filho e, junto com ele, fundou o Teatro do Estudante de Pernambuco. Dedicou-se um tempo à advocacia, mas sem deixar de lado as atividades teatrais. Em 1955, escreveu o livro Auto da Compadecida, que o projetou em todo o país e posteriormente, foi considerado o texto mais popular do teatro brasileiro, sendo apresentado inúmeras vezes por grupos de todo o país, além de ter sido adaptado para a televisão e para o cinema.

Suassuna integrou, nesse texto, elementos da literatura de cordel brasileira, a qual, é uma tradição literária cultural típica da região nordeste. Este gênero textual apresentado em folhetos, procura contar sagas e proezas de um povo que luta contra a seca e o descaso dos governantes, tendo por atribuição informar e divertir os leitores.

As obras literárias podem ser classificadas em três diferentes gêneros, os quais são sintetizados em: Épico, Lírico e Dramático. Este último refere-se a textos para encenação pública, a chamada peça teatral, estas por sua vez, podem ser subdivididas em tragédia, farsa ou comédia. Sisto (2015, p. 34) considera que “o gênero dramático pressupõe a ação e personagens encarnados por atores, que desenvolvem, diante do público, uma sequência de atos e diálogos, um choque de forças”.

Para este estudo, a narrativa foi dividida em três autos, ambos compostos por acontecimentos que se interligam para atribuir sentido ao texto. Trata-se então, de uma peça teatral em forma de auto, que retrata o drama do nordeste brasileiro a partir de elementos da literatura de cordel, envolve comédia, mistura cultura popular nordestina e tradição religiosa, Sisto (2015, p. 36) entende por auto "uma encenação que quer tanto instruir quanto divertir: seus temas são religiosos ou profanos, sérios ou cômicos, mas sempre tentando atingir um sentido moralizador".

Ariano Suassuna, integrando elementos de circo, apresenta por meio da figura do palhaço um apresentador que interage com os personagens e com o público no decorrer da peça. No primeiro auto, apresenta-se o local de desenvolvimento da peça dramática, a cidadezinha de Taperoá, localizada no interior da Paraíba. Também, retrata grande parte dos personagens e suas principais características. Podemos descrever João Grilo como protagonista, sendo este pobre e muito esperto. Chicó, gosta de contar mentiras e é o melhor amigo de João Grilo. O padeiro, homem que nasceu pobre e enriqueceu com o negócio da padaria de Taperoá. Sua mulher, esposa infiel, que atribui grande sentimento a seu animal de estimação, no caso, um cachorro. O Padre João, tem interesse em lucrar com os mais poderosos. O Bispo, personagem indigno, soberbo e assim como o padre, visava garantir seus próprios lucros. Os acontecimentos deste auto estão relacionados com a morte do cachorro da mulher do padeiro e retrata, por meio do diálogo entre os personagens, a ganância e o descompromisso com a verdade. No trecho que se apresenta, é possível fundamentar peculiaridades de alguns personagens, citadas anteriormente:

> JOÃO GRILO
> Padre João! Padre João!
> PADRE,
> Que há? Que gritaria é essa?
> CHICÓ
> Mandaram avisar para o senhor não sair, porque vem uma pessoa aqui trazer um cachorro que está se ultimando para o senhor benzer.
> PADRE
> Para eu benzer?
> CHICÓ
> Sim
> PADRE, com desprezo
> Um cachorro?
> CHICÓ
> Sim.
> PADRE

> Que maluquice! Que besteira!
> Não benzo de jeito nenhum.
> CHICÓ
> Mas padre, não vejo nada de mal em se benzer o bicho.
> JOÃO GRILO
> No dia em que chegou o motor novo do major Antônio Morais o senhor não o benzeu?
> PADRE
> Motor é diferente, é uma coisa que todo mundo benze. Cachorro é que eu nunca ouvi falar.
> CHICÓ
> Eu acho cachorro uma coisa muito melhor do que motor.
> PADRE
> É, mas quem vai ficar engraçado sou eu, benzendo o cachorro. Benzer motor é fácil, todo mundo faz isso, mas benzer cachorro?
> JOÃO GRILO
> É Chicó, o padre tem razão. Quem vai ficar engraçado é ele e uma coisa é benzer o motor do major Antônio Morais e outra benzer o cachorro do major Antônio Morais.
> PADRE, mão em concha no ouvido
> Como?
> JOÃO GRILO
> Eu disse que uma coisa era o motor e outra o cachorro do major Antônio Morais.
> PADRE
> E o dono do cachorro de quem vocês estão falando é Antônio Morais?
> JOÃO GRILO
> É. Eu não queria vir, com medo de que o senhor se zangasse, mas o Major é rico e poderoso e eu trabalho na mina dele. Com medo de perder meu emprego, fui forçado a obedecer, mas disse a Chicó: o padre vai se zangar
> PADRE
> Zangar nada, João! Quem é um ministro de Deus para ter direito de se zangar? Falei por falar, mas também vocês não tinham dito de quem era o cachorro (SUASSUNA, 2005, p. 22, e 23).

Este curto fragmento nos leva a querer saber o que acontecerá na sequência da história, isto porque ‘‘cada parte de uma peça dramática se liga a outras, de tal forma que é sempre consequência da anterior e causa da seguinte. Essa interdependência das partes é responsável pela tensão que, por sua vez, exige a concentração no essencial e a aceleração do tempo, para que nada se perca, nem se veja prejudicado o sentido do todo” (SOARES, 2007, p. 59). Nesta passagem, percebe-se que primeiramente o padre ignora totalmente a ideia de benzer o cachorro, a partir do momento em que é citado o nome do rico e poderoso Major Antônio Morais, podemos observar a ambição do sacerdote ao começar cogitar a ideia de aplicar o benzimento ao animal. O que fica explícito neste auto, é a ganância pelo dinheiro, o favorecimento de pessoas com posses e principalmente a ambição do padre em lucrar.

No segundo auto, surge Severino do Aracaju, um cangaceiro temido da região, que costuma assassinar suas vítimas para saqueá-las, sendo este o motivo pelo qual costuma tirar suas vidas. Depois de assassinar o bispo, o sacristão, o padeiro e a mulher, os próximos que receberiam tiros eram João Grilo e Chicó, porém, com sua astúcia, João Grilo puxa uma gaita

de seu bolso e diz ao Severino que o instrumento musical é capaz de ressuscitar os mortos, assim, consegue convencer o cangaceiro em visitar seu padrinho "Padre Cícero" que está no céu, mas para isso precisa morrer.

O cangaceiro que mata Severino do Aracajú, percebe a farsa e também atira em João Grilo, que acaba por morrendo, deixando desconsolado seu amigo Chicó. Neste auto, fica visível o descompromisso com a verdade, uma mentira foi levando à outra, ocasionando a tentativa de cada um dos personagens livrarem-se da morte, mas mesmo assim, a maioria, exceto Chicó, acabou sendo assassinados.

Toda esta carnificina ocorre dando vez ao terceiro auto, que desenrola a história através do julgamento, o qual acontece entre os limites do céu e do purgatório. Então, surgem os assassinados, o Demônio, o Encourado (diabo), Manuel (Nosso Senhor Jesus Cristo) e posteriormente, devido a uma súplica de João Grilo, aparece então a Compadecida, figura de Nossa Senhora. Esta personagem, intercede como uma advogada pelos mortos, apontando as coisas boas que fizeram em vida e arrepender-se dos pecados que cometeram, foi fundamental para obterem o perdão da Santa, a qual, assegurou-lhes um lugar entre os limites do céu e do purgatório, para pagarem pelo mal que fizeram em vida e posteriormente obterem a salvação. Porém, João Grilo recebe de Manuel e da Nossa Senhora outra oportunidade de voltar à vida com a condição de melhorar o seu comportamento. Este último auto, é composto pela fantasia, que corresponde a um artifício estético e tem capacidade de envolver os leitores, permitindo imaginar uma cena, em que é julgado o caráter de cada pessoa em foco. Acontece que esta parte é fantasiosa porque não há comprovação de que realmente este julgamento existe, o que Suassuna conseguiu trazer está nos discursos de pessoas religiosas que acreditam em um juízo final ao morrer. Também, este auto, atribui sentido ao título da obra, sendo **Compadecida** porque ela se compadece dos pecados e atribui a cada pecante à redenção.

De acordo com os pressupostos teóricos de Saussure (2006), signo linguístico é composto pela a união do conceito (significado) com a imagem acústica (significante). Em relação ao significado, o signo apresenta duas variações, a denotação e a conotação. Os principais mecanismos da conotação são a metáfora e a metonímia. Por conseguinte, a metáfora e a metonímia são signos conotados e podem ter a dimensão de uma palavra, de uma frase, de um texto.

Na cultura popular nordestina e os elementos do teatro que integram a peça Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna, há propriedades metafóricas referentes à experiência cultural contextualizada. Portanto, em sua integralidade, é um signo conotado. Neste texto, constrói-se, a partir da teatralidade, uma crítica à realidade não só da região nordeste, mas nacional. Suassuna questiona, através do ato circense, a ética religiosa sobre a moralidade católica, o poder das autoridades, o descompromisso com a verdade e demais ações praticadas pelos seres humanos que ocupam diferentes cargos e classes sociais.

> O teatro busca explorar essas "batalhas", de modo a dar a elas uma espetacularidade, para que, por meio da arte, se possa comunicar com o mundo, assumindo posições, defendendo lados, justificando posturas. Ou, ainda, comunicar ao mundo o que se passa no mundo, de dentro e de fora. Ninguém está livre do conflito, por menor que seja. (SISTO, 2015, p. 33)

Partindo para uma análise linguística, Borba (2003, p. 78) afirma que "a língua é capaz de expressar todo o conteúdo cultural", o que podemos perceber analisando um trecho o discurso verbal do personagem Severino do Aracaju e fazendo inferência de sua pronúncia associada à linguagem da cultura nordestina.

> SEVERINO: Mais pobre do que Vossa Senhoria é Severino de Aracaju, que não tem ninguém por ele, a não ser seu velho e pobre papo amarelo. Mas mesmo assim eu quero ajuda-lo, porque Vossa Senhoria é meu amigo. (tirando o dinheiro.) Três contos! Estou quase pensando em deixar o cangaço. Eu deixava vocês viverem, o bispo demitia o sacristão e me nomeava no lugar dele. Com mais uns cinquenta cachorros que se enterrassem, eu me aposentava. (sonhador.) Podia comprar uma terrinha e ia criar meus bodes. Umas quatro ou cinco cabeças de gado podia-se viver em paz e morrer em paz, sem nunca mais ouvir falar no meu velho papo-amarelo. (SUASSUNA, 2005, p. 110)

Nessas palavras, há o que Borba (2003) conceitua como indicador cultural, ou seja, o sistema linguístico serve de guia para marcar aspectos culturais. Cangaço significa salteador, criminoso errante do Nordeste brasileiro; bandido ou bandoleiro. O termo pronunciado por Severino denuncia sua realidade através da língua, pois se sabe que, no Brasil, a palavra cangaço é comum somente entre os nordestinos.

De acordo com Borba (2003), a variedade linguística de um mesmo território se divide em variantes regionais (ou dialetos), podendo apresentar diversas modalidades de uso. Por retratar palavras típicas de uso nordestino, o ato de ler o Auto da Compadecida, permite que o leitor adapte seu vocabulário, tentando aproximar a pronúncia das palavras com a forma de

linguagem da região nordeste. "Meillet, aluno de Saussure, filia-se à orientação diacrônica dos estudos linguísticos, mas para ele, a história das línguas é inseparável da história da cultura e da sociedade" (ALKMIN, 2005, p. 24).

Por fim, torna-se relevante considerar a ligação entre o auto brevemente analisado com outros romances populares nordestinos, citados em forma de epígrafes no decorrer da obra, ou seja, há elementos que remetem a intertextualidade com outros textos do próprio Suassuna, bem como outros autores. O livro "O castigo da soberba" traz a personagem da Compadecida, que intercede e leva as almas sob sua proteção. Outra obra é o "Enterro do cachorro", que retrata o vigário que recebe dinheiro por enterrar o animal. Há também a "História do cavalo que defecava dinheiro", no caso do Auto da Compadecida, Suassuna usa outro animal, um gato que descome dinheiro, conforme podemos analisar em uma conversa entre João Grilo e a Mulher do padeiro, a quem ele queria vender o gato.

> JOÃO GRILO
> É que o gato que lhe trouxe descome dinheiro.
> MULHER
> Descome dinheiro?
> JOÃO GRILO
> Descome sim (SUASSUNA, 2005, p. 77).

Esta palavra *descome* é um neologismo que o autor cria durante a fala de João Grilo, o qual tenta enganar a Mulher, a fim de que esta desperte o interesse pelo animal e queira adquiri-lo, levada pela mentira de que o gato se alimenta de comida e defeca dinheiro.

Além disso, no texto analisado, são feitas associações com crenças comuns do sertão, a dupla de sertanejos João Grilo e Chicó, Bispo e Frade, Sacristão e Padre, Cangaceiro e Severino do Aracaju, Demônio e Encourado (diabo vestido de vaqueiro), Manuel e Compadecida, constituem estereótipos da cultura popular da gente nordestina, que alimentam o imaginário dos leitores e caracterizam aspectos tanto da literatura quanto da linguística, mostrando que ambas realmente estão associadas a fatores culturais e sociais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível observar por meio desta breve análise fatores linguísticos e literários nos diferentes momentos da narrativa, apontando elementos significativos de cada um deles para a construção de sentido do texto.

Desse modo, conclui-se que há muito para se explorar em relação ao estudo do mesmo, sugerindo-se a realização de outras pesquisas que incluam essa abordagem e que apresentem outras perspectivas mais largas e mais profundas a partir da referida obra.

Outra possibilidade de análise é o intertexto com outros autores, que buscam através de suas produções, denunciar atos antiéticos de uma determinada sociedade. Demais estudos, poderiam envolver a dimensão sociocultural e histórica pressupostas por Reis (2001), a partir do contexto da narrativa analisada, onde questiona as atitudes falhas dos seres humanos e os paradoxos sociais.

Logo, pode-se compreender que através da literatura, do teatro e da linguagem, o escritor Ariano Suassuna retrata a cultura popular nordestina e tece uma crítica aos problemas de nossa sociedade que sempre se fizeram presentes e questionam a ética dos seres humanos nas diferentes posições que ocupam, denuncia o poder das classes mais favorecidas e a falta de compromisso com a verdade nas diversas camadas sociais.

REFERÊNCIAS

ALKMIM, Tânia; CAMACHO, Roberto. Sociolinguística. In.:___. BENTES, Anna Cristina; MUSSALIN, Fernanda(org). *Introdução à linguística*. São Paulo: Cortez, 2005.

BORBA, Francisco da Silva. A Linguística. In.:___. *Introdução aos estudos linguísticos*. Campinas, SP: Pontes, 2003.

FILHO, Domício Proença. *A linguagem literária.* São Paulo: Ática, 1992.

FIORIN, José Luiz. A linguagem em uso. In.:___ (org.). *Introdução à linguística I*. Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2010.

REIS, Carlos. *O conhecimento da literatura: introdução aos estudos literários.* Porto Alegre: Edipucrs, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

SISTO, Celso. O gênero dramático e suas particularidades. In.: __GRAZIOLLI, Fabiano Tadeu (Org). *Teatro infantil: história, leitura e propostas*. Curitiba: Positivo, 2015.

SOARES, Angélica. *Gêneros literários*. São Paulo: Ática, 2007.

SUASSUNA, Ariano. *O auto da compadecida*. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM LEITURA, LITERATURA E LINGUAGENS:
Novas topografias textuais

04 a 06 de outubro de 2017
UPF-Passo Fundo (RS), Brasil

APROXIMAÇÃO E DISTANCIAMENTO ENTRE PROFESSOR E ALUNO: UM ESTUDO DAS MARCAS DE ORALIDADE NO BILHETE ORIENTADOR DE REDAÇÕES ESCOLARES

Cristiane de Oliveira Eugenio[i] (UPF)

1 INTRODUÇÃO

O bilhete orientador como uma estratégia de avaliação textual-interativa (RUIZ, 1998) vem sendo utilizado como uma forma de *feedback* dado pelos professores nas produções textuais de seus alunos com vistas a adaptações necessárias, objetivando o processo de reescrita. Dada a importância desse processo de construção - conforme afirmam autores como Geraldi (2012), Possenti (2008), Ruiz (1998) e Fuzer (2014), entre outros - faz-se necessário analisar esse gênero textual de acordo com o *continuum* (Marcuschi, 2010) tipológico em que ele se realiza, e estabelecer algumas reflexões baseadas nos efeitos de oralidade, presentes nesse gênero de concepção escrita, à luz da enunciação.

Ademais, analisar de que maneira essas marcas de oralidade encontradas no texto contribuem para causar os efeitos de aproximação e afastamento na relação dialógico enunciativa é mister se considerarmos que o produto da enunciação é responsável por estabelecer comunicação em um determinado contexto enunciativo. Visto estar composto, devido à natureza de suas sentenças, de sequencialidade injuntiva instrucional, ainda é relevante observar que mudanças podem decorrer no sentido dessas através da escolha de palavras modalizadoras e uso de signos convencionais. Logo, esses recursos utilizados (ou não) pelo professor na ocasião da produção do bilhete orientador podem ainda causar uma impressão de frieza e distanciamento se por ventura não estiverem de acordo com os princípios da linguística da polidez, ou ainda serem capazes de motivar os estudantes quanto ao processo de reescrita ao passo que se sentirem mais próximos do enunciador através do produto de sua enunciação, o texto.

---

[i] Mestranda da Linha de Pesquisa Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso, do PPGLetras da Universidade de Passo Fundo, Brasil. E-mail: cris.e.prenda@hotmail.com.

Para tanto, este artigo foi dividido em duas seções teóricas e uma seção de análise do corpus. O primeiro tópico discutido foi intitulado "Uma breve revisão da Análise da Conversação" visando a refletir sobre os princípios norteadores desta linha de pesquisa. Já o segundo tópico, "Bilhete orientador como gênero discursivo: uma abordagem enunciativa" tem por objetivo retomar, sob o viés da teoria benvenistiana, os efeitos de sentido que a enunciação produzida pelo professor em relação a seu enunciatário pode produzir quando atravessada por marcas de oralidade. Trazendo o objeto de análise, o último subtítulo "Análise de bilhetes orientadores: as marcas de oralidade e o posicionamento no *continuum*" busca situar o gênero em questão no *continuum* tipológico de Marcuschi (2010), além de analisar cada um dos signos convencionais, marcas de efeito de oralidade e seus significados presentes nos bilhetes.

2 UMA BREVE REVISÃO DA ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO

Certamente poucos de nós já se detiveram analisando a fala do outro em uma situação descontraída: em uma conversa de corredor despretensiosa, com nossos alunos, filhos, maridos ou até mesmo chefes. Fazemos interrupções, correções, tomada de turno, sobreposições de vozes todo o tempo, e mesmo assim compreendemos uns aos outros. Aspectos cognitivos e psíquicos importantíssimos, mas que no momento não serão tratados em nossa análise, são responsáveis por mantermos mesmo entre tantas repetições e palavras truncadas a compreensão da mensagem que nosso interlocutor deseja nos transmitir. Entretanto, mesmo que não sejam o suficiente para tornar esse texto oral incoerente, essas marcas de fala são passíveis de muitas análises, carregam em si muitos significados quando frequentes ou pertencentes a determinado grupo linguístico e social. Ao estudo da fala a serviço da conversação - prática comum do nosso dia a dia, que nos constitui como homens e é capaz de construir nossas identidades - que a Análise da Conversação (AC) vai se dedicar.

Hoje reconhecemos que a conversação é uma atividade que exige muito do falante e por ser espontânea carrega consigo muitas marcas do sujeito, já que não permite que haja planejamento e correção no ato da fala, do contrário não se classificaria como conversação. No entanto, nem sempre foi assim. Acreditava-se que a única forma organizada de comunicação era a escrita, ficando relegada à fala a injuriosa categoria de caos. Justificava-se que não havia

planejamento e raciocínio na fala, enquanto na verdade, como sabemos, ela exige que o falante seja provido de recursos físicos, psíquicos e fonológicos (SAUSSURE, 2012, p. 43), além da capacidade de mobilizar subentendidos, pressupostos e ordens indiretas, independente do nível de escolarização do sujeito, mesmo que esse seja por vezes identificável através das marcas deixadas na fala.

A AC, nascida na década de 60 a partir da Etnometodologia e Antropologia Cognitiva, tinha por objetivo descrever as estruturas que norteavam a comunicação e os mecanismos que a organizavam. Mais tarde, apenas, é que ela dedicou-se a compreender e interpretar o significado de todos esses processos. (LEITE et al., 2010)

Para Marcuschi[i] (2007, p. 08), um dos grandes precursores da Análise da Conversação no Brasil, "a AC estabeleceu desde o início sua preocupação básica com a vinculação situacional e, em consequência, com o caráter pragmático da conversação e de toda a atividade linguística diária", ou seja, toda atividade de fala estará ligada a aspectos socioculturais que permitirão que uma série de observações seja possível dado que se trata de um material empírico, portanto construído na e pela situação de fala.

Dessa forma, por ser de natureza dialogal assumindo desta vez caráter polifônico - a AC exige que pelo menos dois falantes estejam envolvidos na conversa conforme afirma Marcuschi (2007, p.15) "O fato de exigir pelo menos dois falantes e pelo menos uma troca de turno permite que se exclua o monólogo, o sermão, a conferência, etc. das conversações". Para que essa interação aconteça e seja sustentada, certamente os falantes devem ter conhecimentos em comum, a começar pela própria língua, ou pelo menos interesse em manter o diálogo, intercalando turnos através de perguntas e respostas, a exemplo do que ocorre com a conversa de elevador: "Será que chove? Que calor, né?!". Prática essa comum e intrínseca à nossa condição humana, já que ainda segundo Marcuschi(ibid., p.14), "a conversação é a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora".

Ainda quanto ao caráter interacional da AC - como atividade de interação dialógica – conforme defendem Leite et al. (2010, p. 52), a AC tem como preocupação primeira (mas não

---

[i] Foi pesquisador do Projeto NURC (Norma Urbana Culta), membro do GT da ANPOOL Linguística do Texto e Análise da Conversação e, assim como Ingedore Koch e José Gaston Hilgert, leitor em alemão da bibliografia dos estudiosos sobre língua falada (LEITE et al., 2010).

apenas) as relações afetivas que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos na conversação e destarte aproximados por ela. Para os autores, a AC "procura apreender assim, não as relações entre grupos, classes ou instituições sociais, representadas no discurso, mas as relações intersubjetivas de envolvimento afetivo e emocional dos sujeitos, estabelecidas por via da conversação".

Conforme o exposto, o termo "interação" está sempre presente quando se trata de AC. Entretanto, seguindo as proposições apresentadas por Marcuschi, Leite et.al. ponderam que

> o termo *conversação* designa um tipo particular de interação social, em que se empregam elementos verbais e não verbais. Alguns teóricos consideram como *conversação* aquelas que se realizam de forma espontânea, isto é, as chamadas conversações naturais, em que há um *controle* entre as distribuições dos turnos. Reconhecemos, no entanto, que pode haver tipos diferentes de conversação, como *conversação natural* e *conversação institucional*, seguindo as linhas do *continuum*, apresentadas por Marcuschi (2001). (LEITE et.al., 2010, p. 59, grifo do autor).

A partir das proposições defendidas pelos autores, tangente à possibilidade de uma conversação institucional a partir do posicionamento no *continuum*, é que daremos sequência às observações realizadas em nosso corpus de análise, pois o bilhete orientador mesmo apresentando concepção escrita e meio de produção gráfico, apresenta marcas que o situam como gênero em um domínio extremamente misto (MARCUSCHI, 2010).

3 BILHETE ORIENTADOR COMO GÊNERO DISCURSIVO: UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVA

Ao tomarmos nosso corpus de análise como um gênero textual com objetivos claros de comunicação, reconhecendo nele a relação dialógica e interacional nascida do estabelecimento da "conversa" entre professor e aluno, com vistas à necessidade da reescrita, também devemos considerar a natureza intersubjetiva deste discurso. Para Benveniste

> Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a experiência do acontecimento. Aquele que o ouve aprende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento. Assim, a situação inerente ao exercício da linguagem que é a da troca e do diálogo, confere ao ato do discurso dupla função: para o locutor, representa a realidade; para o ouvinte, recria a realidade. Isso faz da linguagem o próprio instrumento da comunicação intersubjetiva. (BENVENISTE, 2005, p. 26).

Ao estabelecer-se como o "eu" do texto o qual se dirige a um "tu" posicionado como o aluno: receptor/leitor do seu enunciado e tendo a intenção de influenciá-lo em uma determinada situação de enunciação, o professor enquadra o bilhete orientador no plano do discurso, em razão de que não há discurso sem que o outro esteja envolvido, como afirma Benveniste (2005, p. 27) "Cada locutor não pode propor-se como sujeito sem implicar o outro". Além disso, ao situar-se como eu que compreende a sequencialidade injuntiva instrucional dos bilhetes orientadores, o professor projeta no aluno a certeza de que este disponha da mesma performance para compreender o texto em sua totalidade e executar o processo de reescrita com as adaptações necessárias. Nesse momento, o idealizado leitor eficiente, outrora "tu", passa a ocupar a posição de "eu", pois responde ao professor através da aceitação de suas sugestões ou não, tornando-se desta vez o sujeito do discurso escrito, representado pela primeira instância enunciativa.

Neste nível, conforme Benveniste (2005, p. 286, grifo do autor), o "eu" e o "tu" são instalados no enunciado, sendo chamados de enunciador e enunciatário, sendo que "(…) cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* do discurso. Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a 'mim', torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e me diz *tu*". A questão que nos compete nesta análise é identificar que marcas de enunciação e de oralidade são deixadas pelo professor nos bilhetes orientadores de maneira a aproximar esse discurso de seu aluno, quase como um discurso oral, visto tomar para si as estruturas deste. Dessa forma

> É também a massa dos escritos que reproduzem discursos orais ou que lhes tomam emprestados a construção e os fins: correspondências, memórias, teatro, obras didáticas, enfim todos os gêneros nos quais alguém se dirige a alguém, se enuncia como locutor e organiza aquilo que diz na categoria da pessoa. (BENVENISTE, 2005, p. 267).

Isto posto, para compreender a manifestação da oralidade nos textos, é necessário que além de revisitarmos as noções que configuram um discurso como enunciação, também é pontual que haja reflexão sobre as "escolhas feitas pelo enunciador na enunciação projetadas no enunciado e os conseqüentes efeitos de sentido que essas escolhas produzem" (HILGERT, 2007, p. 73), o que tornaria o texto, no dizer de Hilgert, falado, mesmo que escrito, no que diz respeito à sua manifestação.

A partir dessa observação é que poderemos constatar que as marcas de oralidade são verdadeiramente tentativas de persuasão, uma vez que essa caracteriza a intenção do enunciador ao projetar o "eu" no enunciado a partir do reconhecimento do "tu". Além disso, essas marcas também podem fazer dessa enunciação ora natureza enunciativa, ora enunciva, ou seja, ao trazer ao bilhete orientador, por exemplo, marcas de oralidade, marcadores de pessoa, tempo e espaço, o enunciador cria um efeito de sentido de aproximação. Em contraponto, sempre que projeta o apagamento das marcas de enunciação no enunciado, produz um efeito de distanciamento. (HILGERT, 2007, p. 73)

Não obstante, devemos considerar que essas "artimanhas da oralidade" revelam-se nos textos quando o poder persuasivo conferido pela "escrituralidade" - utilizadas para certas funções comunicativas – não são suficientes, como preconiza Hilgert (2007, p. 75). É desta "oralidade mais ou menos prototípica" (HILGERT, 2007, p. 75) projetada no enunciado e dos consequentes efeitos de sentido por ela produzidos de que trataremos na sequência deste trabalho, com vistas, ademais, a localizar o bilhete orientador no *continuum*.

4 ANÁLISE DE BILHETES ORIENTADORES: OS EFEITOS DE SENTIDO DE ORALIDADE E O POSICIONAMENTO NO *CONTINUUM*

Quando falamos de oralidade em textos escritos, na verdade, estamos nos referindo aos efeitos de sentido de oralidade que determinadas marcas linguísticas podem conferir ao texto, e não à oralidade própria do texto falado. Para Hilgert (2011, p. 171), "esses efeitos resultam de estratégias enunciativas usadas pelo enunciador para construir o texto, determinado pelas circunstâncias da interação entre enunciador e enunciatário no ato dessa construção".

Além disso, esses aspectos não apresentarão características do diálogo oral como a sobreposição de turno, alongamento de vogal, repetições e paráfrases, a menos que se queira criar algum efeito de sentido e que a construção seja planejada e intencional, o que ainda assim, as descaracterizaria em relação à conversação natural, a qual se constitui como uma atividade espontânea, ocorrendo no momento presente da enunciação. A classificação do texto escrito quanto à maior ou menor incidência de marcas de efeito de oralidade – ou ainda, ausência dessas - serão abordadas a partir da noção de *continuum* proposta por Marcuschi (2010). Para

Marcuschi (ibid., p. 26), quando os termos “fala” e “escrita” deixam apenas de representar aspectos sonoros e gráficos restritos aos seus termos respectivamente, e “passam a ser usados para designar formas e atividades comunicativas, não se restringindo ao plano do código”, podemos analisá-los como processos e eventos , não somente como produtos, o que preconiza a ideia de que a relação entre fala e escrita se “funda num *continuum* e não numa dicotomia polarizada” (MARCUSCHI, ibid., p. 27).

Ainda que Saussure (2012, p. 59), ao tratar do prestígio da escrita, tenha afirmado que “na maioria dos indivíduos, as impressões visuais são mais nítidas e mais duradouras que as impressões acústicas; dessarte, eles se apegam, de preferência, às primeiras. A imagem gráfica acaba por impor-se à custa do som.”, para Marcuschi (ibid., p.35, grifo do autor), “postular algum tipo de *supremacia* ou superioridade de alguma das modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa.” Portanto, para Marcuschi, as correlações acontecem em vários planos, surgindo, dessa forma, um conjunto de variações, em uma linha contínua em que os domínios fala e escrita encontram-se nos polos, e os gêneros textuais posicionam-se conforme seus domínios, por vezes mistos, quando entrecruzam-se sob muitos aspectos (MARCUSCHI, ibid., p. 38). Sendo assim

> O *contínuo* dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o *contínuo das características* que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão no *contínuo de variações*, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de *contínuos sobrepostos.* (MARCUSCHI, 2010, p. 42, grifo do autor).

Portanto, a escolha do bilhete orientador – cujo meio de produção é gráfico e concepção discursiva, escrita - como objeto de análise justifica-se devido à importância de estabelecer com o aluno uma relação dialógica objetivando a aprendizagem, já que acreditamos que a preocupação maior do professor no processo de correção de uma redação não deve ser em “corrigir erros”, mas sim em “melhorar o texto pelo aproveitamento do *feedback* (...) e por sucessivas reescritas (quantas versões se fizerem necessárias)” (FUZER, 2014, p. 5), fazendo da escrita uma atividade social, uma vez que receberá a colaboração de outros escritores e leitores, reforçando o amadurecimento do processo e o crescimento do autor, que passa a ser evidenciado como agente transformador da própria prática, amadurecendo seu conhecimento linguístico.

Além da importância da intervenção corretiva na reescrita para a consolidação dos aspectos linguísticos e textuais, Fuzer (ibid., p. 8) ainda pontua que, além do papel de correção do *feedback,* ele ainda tem carga afetiva e emocional, pois através dele é possível

> [...] trazer elogios depois da atuação do aluno e sugestões ou correções para a atuação seguinte. Isso pode servir de estratégia para favorecer o sentimento de satisfação do estudante com os resultados obtidos, ajudando-o a se sentir motivado a prosseguir investindo na qualificação de seu texto. (FUZER, 2014, p. 8).

Fuzer (2014) também indica a abordagem textual-interativa como o procedimento mais indicado para avaliação das produções textuais, pois através dos “bilhetes” é possível estabelecer a linguagem como meio de interação e ação social, provendo um *feedback* eficaz e dialógico. Entretanto, a autora salienta que esse procedimento requer que o professor esteja preparado, tendo maturidade linguística e conhecendo o nível de aprendizagem de seus alunos.

Sendo assim, podemos conceber o bilhete orientador como uma interação relevante entre professor e aluno, em virtude de se tratar de um gênero dialógico, capaz de promover efeitos de afastamento e proximidade de acordo com as manifestações de oralidade nele presentes, pois

> Enquanto modalidade de ESPAÇO fictício, o espaço intersubjetivo vai compreender o eixo da proximidade e o eixo do afastamento, dados pelos mecanismos de atuação de um participante sobre o outro, medido ou avaliado pelas diferentes realizações da P1 e da P2. Aproximando-se ou afastando-se, afirmando ou negando, os interlocutores desenvolverão suas estratégias nesse jogo de poder verbal, que é a melhor definição para o diálogo. (CASTILHO, 2014, p.239, grifo do autor).

Na sequência, trazemos para análise quatro textos produzidos por alunos do 2.º ano do Ensino Médio de uma escola pública de um município no interior do Rio Grande do Sul. É possível observar que o professor utiliza a estratégia de correção textual-interativa proposta por Ruiz (1998) e Fuzer (2014) como a mais eficaz em se tratando de bilhete orientador.

Figura 5: Redação produzida por aluno do EM

Data:
Proposta:

FOLHA DE REDAÇÃO

01 A incidência das torcidas organizadas nos estádios de futebol no Bra-
02 sil é uma preocupação atemporal. Desde os primórdios das atividades
03 esportivas houveram atos agressores que, atualmente, estão ainda mais
04 em evidência no cenário nacional.
05 A utilização de nomenclaturas como "Arenas", que representam-
06 se, ao menos, relembram as Arenas da Roma Antiga, onde ocor-
07 riam espetáculos assistidos pela população, podem motivar a violên-
08 cia nos estádios, incluindo qualquer tentativa de ordem e contra-
09 pondo sua real obrigação, confirmando a famosa frase de Thomas
10 Hobbes: "O homem é o lobo do próprio homem".
11 Outro ponto a ser analisado são as regalias dispostas às torci-
12 das organizadas, através da entrada gratuita, por exemplo.
13 Tangente à questão da derrota, esta é por tantas vezes motivado-
14 ra de conflitos e é raro definir-se consciente, assumindo o seu fana-
15 tismo. Como retratado no livro "Anjo Negro", de Nelson Rodri-
16 gues, onde o personagem principal não aceitava ser negro e sempre en-
17 contrava motivos para a não aceitação; no futebol ocorre o mesmo,
18 porém com a necessária idolatração mascarada como a nossa paixão
19 nacional.
20 Mascarada também parece estar a nossa Constituição Nacional que
21 dá prevê direito de lazer a todos. Sendo assim, teríamos direito a
22 ver os nossos times de perto, de nos acomodarmos nos maravilhosos
23 estádios construídos, aproveitando o que seria nosso por lei. Porém
24 nada disso é real, inclusive há casos em que as cadeiras são arre-
25 messadas, e as vitórias de nada adiantam quando mantidas apenas en-
26 tre as quatro linhas que delimitam o campo.
27 A consequência de tudo não seria a mesma se torcedores, clubes e
28 população agissem juntos em prol das partidas de futebol e não somen-
29 te em busca de títulos e arrecadações financeiras. Autoridades responsá-
30 veis poderiam, através da alta tecnologia e estrutura disposta, fazer va-
ler a lei, identificando e punindo agressores e depredadores do patrimônio pú-
blico.

Correção e comentários:

Gostaria de ser a avaliadora do seu texto no ENEM, mas já que não sou, rezo a Deus que seja uma pessoa iluminada que receba um texto tão bem como esse e saiba valorizá-lo.

185 + 200 + 200 + 180 + 200 = 965

poderia em algum momento também usar refutação!

Espero estar correta e ser essa a medida usada!

Fonte: Escola pública de um município do interior do RS

No primeiro bilhete, podemos observar que o professor coloca-se como enunciador no texto, instituindo o "eu" do enunciado com o uso de "gostaria", ao passo que instaura também o "tu" no diálogo, com o uso do pronome possessivo "seu". Essa característica enunciativa de pessoa seguirá ao longo do bilhete com "sou, rezo, espero". Em *O aparelho formal da enunciação,* Benveniste dirá em relação às condições necessárias à enunciação que

> O que em geral caracteriza a enunciação é a *acentuação da relação discursiva com o parceiro* [...] Esta característica coloca necessariamente o que se pode denominar *o quadro figurativo* da enunciação [...] É a estrutura do diálogo. Duas figuras na posição de parceiros são alternativamente protagonistas da enunciação. Este quadro é dado necessariamente com a definição de enunciação. (BENVENISTE, 2005, p. 87, grifo do autor).

Além disso, o enunciador instaura no diálogo que estabelece com o enunciatário uma terceira pessoa: aquela que será a avaliadora do aluno no texto. As marcas de efeito de oralidade

caracterizam-se pelo desejo do professor para que a redação do aluno seja bem avaliada no exame ENEM, através do adjetivo ao suposto avaliador "pessoa iluminada", característico da fala popular religiosa.

Ainda podemos observar no lado inferior direito da imagem um desenho pertencente ao signo convencional e "ideológico" (BAKHTIN,2014), simbolizando uma ferramenta utilizada em redes sociais como o Facebook e aplicativos como o WhatsApp, representando o sorriso; o que certamente estabelece um elo de proximidade entre enunciador e enunciatário, já que ao desenhar a figura, o professor conecta-se ao aluno a partir de uma linguagem que lhe é familiar, o que provoca, conforme nossa observação, uma aproximação entre enunciador e enunciatário.

Dessa forma, fica claro que o "eu", ao estabelecer-se enquanto avaliador, usa da linguística da polidez ao utilizar verbos no futuro do pretérito em uma tentativa de preservação de face, quando em seu lugar - pelas escolhas lexicais permissivas pela estrutura injuntiva-instrucional do texto - ele pudesse utilizar, por exemplo, ao invés de "poderia em algum momento utilizar...", "utilize no texto...".

É evidente que ao apropria-se da língua nesta instância do discurso, o professor considera o "outro" em seu discurso e mobiliza sua fala/escrita para fazer-se presente, para "representar-se a si mesmo, tal como quer ver-se, tal como chama o 'outro' a comprovar. O seu discurso é apelo e recurso, solicitação às vezes veemente ao outro [...] aquele que fala de si mesmo instala o outro nele e dessa forma se capta a si mesmo [...] (BENVENISTE, p. 84, grifo do autor).

Figura 6: Redação produzida por aluno do EM

FOLHA DE REDAÇÃO

A violência das torcidas organizadas nos estádios de futebol no Brasil é uma preocupação atemporal. Desde os primórdios das atividades esportivas houveram atos agressores que, atualmente estão em evidência no cenário nacional.
(4) A utilização de nomenclaturas como "Arenas", que representam ou, ao menos, relembram as Arenas da Roma Antiga, onde ocorriam espetáculos assistidos pela população, inibem qualquer forma de tentativa para a não violência em estádios. "O homem é o lobo do próprio homem", diria Thomas Hobbes.
(4) Regalias dispostas a torcidas organizadas são outro ponto a ser avaliado. A entrada gratuita, por exemplo, infelizmente nos mostra que torcedores de menor poder aquisitivo representam a maior parte de envolvidos em baderna.
(3) A questão da derrota, por tantas vezes motivadora de conflitos e é raro definir-se consciente, assumindo o seu fanatismo. Como retratado no livro "Anjo Negro", de Nelson Rodrigues, onde o personagem principal não aceitava ser negro e sempre encontrava motivos para a não aceitação; no futebol ocorre o mesmo, porém com a excessiva idolatração mascarada como a nossa paixão nacional.
(1) A Constituição Brasileira prevê direito de lazer a todos. Sendo assim, teríamos direito a ver os nossos times de perto, de nos acomodarmos nos maravilhosos estádios construídos, aproveitando assim o que seria nosso por lei. Porém nada disso é real, inclusive há casos em que as cadeiras são arremessadas, e as vitórias de nada adiantam quando mantidas apenas entre as quatro linhas que delimitam o campo.
A consequência de tudo não seria a mesma se torcedores, clube e população agissem juntos em prol das partidas de futebol e não somente em busca de títulos e arrecadações financeiras. Em um país em que 65 milhões de pessoas são usuárias do Facebook, por que não utilizá-lo a favor da não violência? Através de posts positivos, campanhas a favor da preservação dos estádios e da tolerância em relação a outros times e torcidas. Com certeza algo seria diferente.
→ Opte por não usar estas afirmações, podem tornar-se pessoais demais e marcar a 1.ª pessoa.

Correção e comentários:
(1) Usando mais algumas palavras, você explicaria melhor sua afirmação.
(2) Mesmo estando subentendido, seja mais clara do porquê da afirmação.
(3) Faltou uma conjunção que integre os dois períodos.
(4) Se invertermos a ordem de qualquer parágrafo não vai prejudicar o texto, e isso é um problema. Você deve organizá-los de maneira que estejam ligados a ponto de não poderem ser removidos.
* Junte o primeiro ao segundo, e desenvolva mais o segundo (desenvolvimento) porque você trouxe um argumento na introdução e portanto pode trabalhar com causa x consequência.
* Quanto à solução para intervenção social, use duas, uma a cargo [illegible]
→ ou mais

Fonte: Escola pública de um município do interior do RS

No segundo texto analisado, diferentemente do primeiro, o professor usa verbos também no imperativo, colocando-se no texto numa tentativa de persuasão na situação comunicativa, tais como “seja, deve organizá-los, junte, desenvolva...”, o que claramente promove um efeito de distanciamento do “tu” instaurado no enunciado e chamado ao diálogo, por exemplo, com o uso de “se invertermos” através do infinitivo pessoal. As marcas de lugar ficam por conta do pronome demonstrativo “este”, em “opte por não usar estas afirmações...”. Percebe-se neste caso, a ausência de marcadores que provoquem efeito de proximidade entre o enunciador e o enunciatário.

Figura 7: Redação produzida por aluno do EM

FOLHA DE REDAÇÃO

01 Pense como Deus
02 A violência não é uma peculiaridade das sociedades contemporâ-
03 neas, no entanto a sua periculosidade exige resoluções cada vez mais
04 urgentes. Dentre todas as (1) espécies, uma que se destaca atualmente
05 é a violência entre os jovens, fato que pode ser explicado por
06 sua urgência e intolerância. (2)
07 As constantes facilidades de contato social e a agilidade proporcio-
08 nadas pela internet são agentes causadores de certa intolerância
09 por parte dos adolescentes, fato que se acrescenta à pouca impor-
10 tância demonstrada pelos pais, resultando, assim, na urgência e
11 impaciência. Dessa forma, os jovens baseiam-se na necessidade
12 de ter suas vontades realizadas a qualquer momento e na incom-
13 preensibilidade de opiniões antagônicas gerando a violência. Além
14 disso, a empatia, caracterizada pela habilidade de colocar-se no
15 lugar do outro, é tida como imprescindível, pois sem ela não
16 há motivos para a má educação e a agressão.
17 Outro fator importante está presente em pensamentos como o
18 de Lev Vygotsky. A questão central abordada pelo sociólogo bielo-
19 russo ampara-se na aquisição de conhecimentos pela interação
20 do sujeito com o meio. Nesse sentido, o meio no qual o jovem
21 está inserido molda o seu tratamento, forma a sua persona-
22 lidade e modifica a sua conduta. Assim, a família torna-se
23 mais uma vez fator decisivo na conduta do adolescente, sendo que,
24 em conjunto com a escola, possibilita os primeiros contatos sociais e
25 introduz os jovens na sociedade, preparando-os para os atritos das
26 situações que se seguirão.
27 Acerca da violência, sabe-se da sua necessidade de resolução, com
28 isso, são necessárias atitudes tolerantes e respeitosas tanto por
29 adolescentes quanto por adultos. Por meio do auto controle e da ha-
30 bilidade de empatia, haverão dias mais humanos e menos violentos.

Correção e comentários:

(1) Melhor: entre todas as facetas / entre todas as esferas
(2) Referente aos jovens, né?! Mas parece que se refere à violência. Cuidado com a retomada.

Parabéns, Laura. Reflexões cada vez mais inteligentes!

Fonte: Escola pública de um município do interior do RS

Já o terceiro objeto de análise apresenta uma marca de oralidade estritamente interacional, ou seja, o uso do "né", o qual testa o enunciatário e o coloca na responsabilidade de estabelecer comunicação. A partir daí, o enunciador constitui um diálogo, pois ao trazer o "né" enquanto questionamento, parte do pressuposto de que a resposta do enunciatário, que ele projeta em debate com o enunciador o qual se projetou no enunciado, seja afirmativa; pois segue dizendo que determinada palavra embora retome um referente, parece retomar outro, encerrando com um conselho "cuidado com a retomada".

Para encerrar, pela primeira vez, o professor projetando-se como enunciatário e sujeito avaliador do texto, parabeniza a aluna, trazendo um vocativo, colocando-a em outra posição, já que agora não se fala apenas em relação a um outro. Mais uma vez, observamos aqui, uma tentativa de preservação de faces, pois do ponto de vista ocupado pelo professor para a análise, e na maneira como constrói o enunciado, há o pressuposto de que este texto possa estar melhor

e que a aluna esteja progredindo "reflexões cada vez mais inteligentes", o que implica também seu sucesso enquanto professor avaliador da redação.

Figura 8: Redação produzida por aluno do EM

FOLHA DE REDAÇÃO

01 Estimada Adriana Falcão
02
03 venho através desta breve carta dar minha posição sobre
04 sua obra "O grandeso pequeno", em identifiquei no contexto de
05 sua obra como o "pequeno", concordo muito com os significados
06 dos adjetivos usados e da forma que usou para definir os aman-
07 tes e como são dentro da relação, seu conceito amoroso através
08 desta obra pareceu muito maduro e bem decidido, após esse conto irei
09 me tornar um leitor assíduo da revista.
10
11 Com carinho, João Vitor Ávila
12
13
14
15 (1) Letra maiúscula para início de período.
16
17 (2) Interessante pontuar que será uma "breve" carta,
18 mesmo assim precisa dividir o parágrafo em
19 períodos. O ideal é que o período não ultrapasse
20 3 linhas.
21
22 (3) Como faz um novo comentário, mesmo que seja
23 do mesmo tópico, o ideal é que faça ponto e con-
24 tinue na mesma linha.
25
26 João, conheço seu potencial e sei que pode construir
27 um texto com argumentos mais elaborados.
28 Arrisque-se!
29 Reescreva, por favor!
30

Fonte: Escola pública de um município do interior do RS

No último bilhete a ser analisado, podemos percebemos que ao contrário dos três primeiros, o gênero textual em questão é carta do leitor, não mais texto dissertativo argumentativo, mesmo assim, o professor continua utilizando a estratégia textual-interativa para fazer as observações. Nele podemos notar que ao invés de trazer apenas o verbo no imperativo, o professor tentar contextualizar a situação, mostrando ao aluno o que deve fazer, permanece sendo uma ordem, mas está modalizada, como em "o ideal é que não ultrapasse 3 linhas" ou "o ideal é que faça ponto...". Poderia simplesmente usar "faça ponto" já que espera que o aluno faça. Entretanto, ele cria, premeditadamente ou não, a falsa sensação de que o enunciatário possa escolher entre fazer ou não, quando na verdade, por se tratar de um bilhete orientador à reescrita - como o enunciador vai deixar claro abaixo com "reescreva, por favor" – ele deve fazer. Tudo isso, como já vimos, são estratégias utilizadas pelo enunciador para criar

um efeito de sentido de proximidade do enunciatário, uma vez que utiliza, inclusive o "por favor", como modalizador da ordem de reescrever.

Encerrando o enunciado, a construção com o uso do vocativo "João, conheço seu potencial..." e "arrisque-se" além de se colocar como "eu" através da tentativa de persuasão, coloca o "tu" em posição de "eu" devolvendo a ele o "turno", pois agora ele será o sujeito autor do próprio texto e se instaurará como o "eu" da enunciação, uma vez que deverá responder ao outrora enunciador através da reescrita do texto.

Todas as observações realizadas nos permitem afirmar que o bilhete orientador, cujo *status nascendi* é a concepção discursiva escrita e que seu meio de produção é o gráfico, não se configura como um texto prototípico da escrita, aproximando-se da oralidade "pelo tipo de linguagem e pela natureza da relação entre os indivíduos" (MARCUSCHI, 2010, p. 38). Assim, o gênero se apresenta como um domínio extremamente misto, já que há nele planejamento, intenções, escolhas lexicais, reformulações, e ao mesmo tempo, descontração e espontaneidade, não podendo ser classificado como sendo pertencente a um domínio polarizado em relação a seu gênero, dependente portanto das intenções de usos do código.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões trazidas acerca do bilhete orientador como gênero discursivo foi possível ratificar a necessidade de analisarmos as manifestações linguísticas como acontecimentos únicos, heterogêneos e complexos, independentemente da concepção de linguagem utilizada. Ainda, com este artigo, pudemos corroborar a necessidade de revisitarmos as estratégias de correção de textos utilizadas pelos professores, dada a relevante relação dialógica estabelecida entre o contato firmado entre professor e aluno através dos bilhetes orientadores simplesmente por uso de signos convencionais, verbos no imperativo ou inserção de um vocativo.

Assim, observar os efeitos de sentido produzidos pela manipulação do uso da língua enquanto código com o objetivo de aproximação ou afastamento torna-se essencial, pois ao dominarmos as possibilidades decorrentes da organização de gêneros como o bilhete orientador, nossos objetivos pedagógicos e educacionais poderão ser abarcados através de

novas estratégias de abordagens metodológicas, importantes para o professor e positivas ao aluno.

Portanto, o bilhete orientador enquanto facilitador de uma relação interativa enunciativa é eficiente enquanto gênero textual. O produto da enunciação entre enunciador e enunciatário, brevemente observado neste artigo a partir do ponto de vista enunciativo, carrega consigo inúmeras possibilidades de análise, incluindo o resultado dos efeitos de sentido provocados no texto pelas palavras "emprestadas" da conversação natural, dos modalizadores e da linguística da polidez através da resposta dada pelo aluno em seu texto reescrito, o que possibilitaria um novo e interessante trabalho de análise enunciativa discursiva.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (V.N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARROS, D.L.P. Efeitos da oralidade no texto escrito. In: D. PRETTI (org.). *Oralidade em diferentes discursos*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

BENTES, Anna Cristina e LEITE, Marli Quadros (Orgs.) *Linguística do texto e análise da conversação*: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. 4.ed. São Paulo: Nacional, 2005.

______. Da subjetividade na linguagem. In___: *Problemas de Linguística Geral I*. São Paulo: Pontes, 2005. p. 284-293.

______. As relações de tempo no verbo francês. In___: *Problemas de Linguística Geral I*. São Paulo: Pontes, 2005. p. 260-261.

______. Observações sobre a função da linguagem na descoberta freudiana. In___: *Problemas de Linguística Geral I*. São Paulo: Pontes, 2005. p. 81-94

_____.Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística. In: ____. *Problemas de Linguística geral l*. Campinas, SP: Pontes, 1995/1963, p. 19-34.

CASTILHO, Ataliba de. A conversação e o texto. In: ______. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.

FUZER, Cristiane. *Subsídios para leitura e avaliação de textos no contexto escolar*. Santa Maria: UFSM, CAL, DLV, 2014. 33 p.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas no ensino de português. In: ______.(Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012. p. 59-79.

______. Concepções de linguagem e ensino de português. In: ______. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012. p. 39-46.

HILGERT, José Gaston. *Língua Falada e Enunciação*. Calidoscópio. Vol.5, n.2, p.69-76, mai/ago 2007. Disponível em: < revistas.unisinos.br/index.php/calidoscópio/article/view/5627>. Acesso em: 02 jul. 2017.

______. *A oralidade em textos escritos*: reflexões à luz de uma teoria de texto. Calidoscópio. Vol.9, n.3, p.171-179, set/dez 2011. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2011.93.01>. Acesso em: 13 jul. 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

______. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 2007.

POSSENTI, Sírio. Reescrita de textos: sugestões de trabalho. In: ______. *Linguagem e letramento em foco*. São Paulo: UNICAMP, 2008. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor/arquivos/62Reescrita_de_texto.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2017.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: UNICAMP, 1998, p. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem. 307f. Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1998. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000136078>. Acesso em: 07 jul. 2017.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28.ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM LEITURA, LITERATURA E LINGUAGENS:
Novas topografias textuais

04 a 06 de outubro de 2017
UPF-Passo Fundo (RS), Brasil

O CONCEITO DE SIGNO PARA O CÍRCULO DE BAKHTIN

Daiane Corrêa da Silva[i] (UPF/IFRS)

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresentará parte da dissertação de mestrado que está em andamento, um dos capítulos teóricos. O objetivo deste estudo é definir os conceitos de linguagem, língua e signo de acordo Círculo de Bakhtin, partindo dos pressupostos teóricos Saussure.

A dissertação como um todo, tem o objetivo de analisar as manifestações linguísticas reveladoras da heteroglossia (vozes sociais) nos contos da obra *Sem vista para o mar (Contos de fuga)*, de Carol Rodrigues. Para isso, definirá os conceitos de língua e linguagem, signo, tema, significação, entonação, interação e heteroglossia no Círculo de Bakhtin, buscando compreender a construção da interação nos contos de Carol Rodrigues, a partir da relação com o *outro* (tu imediato) e com o *Outro* (a cultura) e observar como se dá a atuação das forças centrípetas e centrífugas nos contos de uma obra literária contemporânea.

Esta pesquisa se caracteriza como explicativo-bibliográfica quanto ao objeto e aos procedimentos. É qualitativa em relação aos *corpora*, buscando compreender como a heteroglossia se manifesta e como atuam as forças centrípetas e centrífugas em relação à construção do sentido em um texto literário de uma obra contemporânea. A pesquisa apresenta ainda resultados parciais.

2 O CONCEITO DE SIGNO PARA O CÍRCULO DE BAKHTIN

> Sem signos não existe ideologia.
> (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 31)

Este texto pretende explorar algumas definições do estudo do *signo*. Para isso, parte da concepção de *signo* apresentada por Saussure, no Curso de Linguística Geral (CLG), entendendo que as ideias presentes nessa obra influenciaram boa parte do pensamento linguístico a partir do século XX.

---

[i] Mestranda em Letras/UPF, Brasil. E-mail: daia-correa@hotmail.com

O artigo divide-se em três seções: iniciamos explorando o conceito de *língua* e *linguagem* para Saussure; na sequência, apresentamos o conceito de *signo linguístico* para Saussure; por fim, apresentamos a noção de *signo* para o Círculo de Bakhtin.

Serviram como aporte teórico para este capítulo as leituras do CLG, *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (MFL), de Saussure e Bakhtin/Volochínov. Valemo-nos, também, de outros autores que tratam do tema, como Barros (2007), Faraco (2009), Fiorin (2015, 2016) e Ponzio (2016).

2.1 Língua e Linguagem em Saussure

Saussure institui a linguística moderna, a linguística como uma ciência, responsável pelo estudo dos fatos da língua. O CLG torna-se o ponto de partida para o estudo dos problemas de linguagem. Afinal, o que são *linguagem*, *língua* e *fala* em Saussure? A *linguagem* é a capacidade humana de se comunicar, heterogênea e não classificável. A *linguagem* não pode ser confundida com *língua* e com a *fala*; a l*inguagem* é superior a elas. Assim, segundo Saussure (2012, p. 41), a *linguagem* é

> tomada em seu todo, multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade.

Podemos afirmar então que o estudo da *linguagem* não pode ser pensado separadamente do estudo da *língua* e da *fala*. Conforme Saussure (2012, p. 51):

> o estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo - esse estudo é unicamente psíquico; outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala, inclusive a fonação-é psicofísica.

O estudo da *linguagem* é também marcado por dicotomias: a dicotomia entre *língua* e *fala* – talvez a mais importante deste estudo; diacronia e sincronia; significante e significado; relação associativa e sintagmática; identidade e oposição, etc. (SAUSSURE, 2012).

É praticamente sobre a dicotomia entre *língua* e *fala* que toda a teoria de Saussure se organiza. A *língua* é um sistema linguístico, comum a todos os falantes, por isso é social. A

fala é a parte da *linguagem*, que é individual. Saussure dedica-se em estudar a *língua*, situando-a em seu ambiente de estudo, destacando-a como ciência e situando o papel do linguista. Em nenhum momento, Saussure nega a *fala*. Segundo Saussure (2012, p. 41), "a língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação. Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação." A *língua* torna-se, assim, cristalizada na massa falante.

Além disso, a *língua* é um sistema formado por signos. Os signos exprimem os fatos da consciência; "entre todos os indivíduos assim unidos pela *linguagem*, estabelecer-se-á uma espécie de meio-termo; todos reproduzirão – não exatamente, sem dúvida, mas aproximadamente – os mesmos signos unidos aos mesmos conceitos." (SAUSSURE, 2012, p. 44).

Para o autor, a *fala*, por sua vez, é um ato do indivíduo, um processo psicofísico. A voz é psicofísica e as combinações feitas pelo indivíduo são escolhas psíquicas. A voz serve para exteriorizar essas escolhas. Saussure (2012, p. 52) afirmava: "Nada existe, portanto, de coletivo na fala; suas manifestações são individuais e momentâneas. No caso, não há mais que a soma de casos particulares segundo a fórmula".

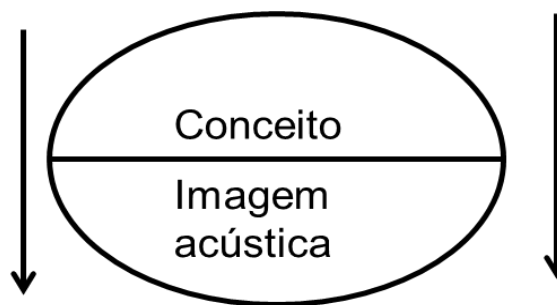
Então, a primeira bifurcação no estudo da *linguagem* é a separação entre *língua* e *fala*, caminhos que devem seguir separadamente. Ao estudo das duas partes cabe chamar de linguística, mas a linguística propriamente dita, de acordo com os pensamentos saussurianos, é a linguística que tem como objeto a língua (SAUSSURE, 2012).

O conceito de *linguagem* é mais amplo do que os conceitos de *língua* e *fala* em Saussure (2012). A *linguagem* compreende a capacidade humana de se comunicar. A *língua*, por sua vez, é um todo classificável, um sistema cristalizado pela massa falante. A *língua* torna-se o objeto de estudo de Saussure. A *fala*, segundo Saussure (2012), pertence ao indivíduo, não é classificável e não se torna o objeto de estudo do autor. Partimos agora para o estudo do *signo*.

2.2 Signo Linguístico em Saussure

A *língua* e seus *signos* categorizam o mundo, em cada *língua* há uma categorização, uma forma de ver a realidade. Os indivíduos utilizam os signos para se comunicar com seus semelhantes. "A atividade linguística é uma atividade simbólica." (FIORIN, 2015, p. 59).

Conforme o conceito saussuriano, signo linguístico é uma entidade psíquica determinada pela união entre conceito e imagem acústica, ou significado e significante (SAUSSURE, 2012). Importante compreender que imagem acústica não se confunde com o som material, físico; trata-se da impressão psíquica, a representação mental do som. Saussure pontuou a dimensão individual do signo e a relação que os homens estabelecem com os signos em uma sociedade linguística. O significado, para Saussure, constitui o conceito que criamos para determinada imagem acústica. O significante, por sua vez, é uma imagem acústica associada a um significado (Figura 1).

Figura 9 – Esquema de signo linguístico

Fonte: Saussure (2012, p. 107)

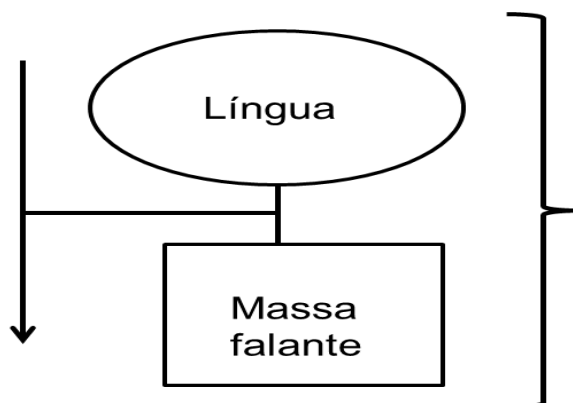
Em um sistema linguístico, ambos se relacionam em uma relação contraditória e linear. Contraditório, porque a natureza psíquica do signo não corresponde em nada à sua imagem acústica; são convenções que se distinguem em cada sistema linguístico, ou em cada língua.

> O signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão (*empreinte*) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la "material", é somente nesse sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato. (SAUSSURE, 2012, p. 106).

Fiorin (2016, p. 103) defende, a respeito do princípio da arbitrariedade apresentado por Saussure, que "ao mostrar que não há relação entre o significante e o significado, ele desnaturalizou a linguagem, deixando claro que a ordem da língua é diferente da ordem do mundo, pois ela é uma instituição social." Nesse sentido, podemos entender que o som em uma língua pode ser diferente se comparada à outra, a arbitrariedade também pode acontecer em

relação ao sentido. Como uma língua é um sistema e cada sistema pode se organizar de forma diferente, o sentido pode variar de língua para língua.

O princípio da linearidade consiste em afirmar que o significante "desenvolve-se no tempo" e que "os significantes acústicos dispõem apenas da linha do tempo; seus elementos se apresentam um após o outro; formam uma cadeia." (SAUSSURE, 2012, p. 110). O que podemos chamar de historicidade: a língua desenvolve-se no decorrer da história, adapta-se ao meio falante e ao tempo. Um sistema que está em constante modificação. Sobre os princípios de arbitrariedade e linearidade ainda podemos dizer que a arbitrariedade torna a língua um "sistema livre" em sua essência, mas não livre das ações do tempo e da massa falante. Observamos a ação do tempo sobre a língua na Figura 2.

Figura 2 – Língua em relação ao tempo e à massa falante

Fonte: Saussure (2012, p 119).

Tão importante como os princípios de arbitrariedade e linearidade é a noção de valor empregada ao *signo*. O valor do *signo* depende do tempo e da massa falante de determinado sistema linguístico, ou ainda, "porque o tempo permitirá às forças sociais que atuam sobre ela desenvolver seus efeitos." (SAUSSURE, 2012, p. 119). Aqui a noção de valor de Saussure se torna muito importante. Na língua, de acordo com o autor, só existem diferenças e não semelhanças quando se trata de sentido. O valor é definido pela massa falante.

> Um sistema linguístico é uma série de diferenças de sons combinadas com uma série de diferenças de ideias; mas essa confrontação de um certo número de signos acústicos com outras tantas divisões feitas na massa do pensamento engendra um sistema de valores; e é tal sistema que constitui um vínculo efetivo entre os elementos fônicos e psíquicos no interior de cada signo. Conquanto o significado e o significante sejam considerados, cada qual à parte,

> puramente diferenciais e negativos, sua combinação é um fato positivo; pois o próprio da instituição bilinguística é justamente manter o paralelismo entre essas duas ordens de diferenças. (SAUSSURE, 2012, p. 139-140).

Utilizamos a comparação apresentada por Saussure (2012) entre os termos *mutton* e *sheep* em inglês; ambos significam "carneiro", mas o valor é diferente, um representa o animal carneiro, outro diz respeito ao prato a ser servido (carneiro). No português e no francês, o termo carneiro é utilizado nas duas situações. Percebamos que o valor do signo linguístico é estipulado pela massa falante em uma relação arbitrária e linear. Podemos constatar que o estudo da linguagem seria o que Saussure (2012) definiria como "Linguística externa". Assim, em Saussure (2012, p. 55), "a linguística externa pode acumular pormenor sobre pormenor sem sentir apertada no torniquete de um sistema."

Finalizamos o estudo da *linguagem*, *língua*, *fala* e signo de acordo com as concepções teóricas de Saussure. Partimos agora para o estudo do *signo* em Bakhtin.

2.3 Signo para o Círculo de Bakhtin

Nas seções anteriores, tratamos dos conceitos de *linguagem*, *língua*, *fala* e *signo* para Saussure porque entendemos que o pensamento saussuriano torna-se o ponto de partida para outras reflexões sobre linguagem. Agora, apresentamos a noção de *signo* estudada pelo Círculo de Bakhtin, já que se trata do objetivo principal deste capítulo e por entender que essa noção fundamenta todo o estudo da linguagem para o Círculo.

A ideia de *signo* aqui apresentada está aparada na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (MFL), na qual o grupo apresenta uma filosofia da linguagem, designando a língua como um produto socioideológico. Para abordar a questão do signo cultural, que nada mais é do que signo, utilizamos o texto *Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica).* Alguns autores foram fundamentais para essa compreensão: Ponzio (2016), Faraco (2009), Barros (2007) e Fiorin (2016).

O *signo* constitui o "resultado de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação." O *signo* em Bakhtin/Volochínov[i] (2014, p. 45) é constituído

[i] Algumas traduções apresentam Volochínov e outras Voloshínov, respeitaremos a tradução e a obra consultada.

de um sinal e de um sentido, regidos por uma temática. O sinal é a materialidade linguística do *signo*, sua imagem acústica. O sentido é o sinal e sua carga semântica.

> Cada signo ideológico é não apenas o reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como um signo ideológico tem uma encarnação, material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 33).

Acrescentamos que toda a reflexão sobre o *signo* tem uma dimensão maior do que aquela apregoada no CLG (SAUSSURE, 2012). Impossível pensar signo ou língua nessa teoria sem pensar em algo que seja extremamente relacionado a ela, à ideologia[i].

Para o Círculo, os problemas da filosofia da linguagem devem ser pensados à luz do método marxista, que serve de exemplo para a teoria do signo ideológico. O método marxista, antes de um método, é uma dialética. Assim, a filosofia da linguagem apresentada pelo Círculo reflete sobre a influência que o método marxista exerce sobre a linguagem, mais profundamente, sobre a consolidação dos signos, sobre a força que as formas de produção organizadas em classes impacta na consolidação da linguagem e outras formas de expressão. Observamos isso em outros sistemas ideológicos, ou simplesmente, na ideologia do cotidiano[ii]. Ampliando esse escopo, podemos pensar sobre os signos construídos por religiões, governos e profissões, e como a linguagem se torna um instrumento para a consolidação de uma ideologia e a manutenção do poder para determinados grupos sociais. O signo como produto ideológico:

> faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo, mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 31).

Igualmente em Ponzio (2016, p. 110), encontramos a compreensão de que o signo possui uma função ideológica, organiza a realidade, através de um ponto de vista valorativo. Ele afirma que "para Bakhtin, o que caracteriza o signo é sua forma ideológica. O signo é um objeto

---

[i] Ponzio (2016, p. 113) define a ideologia como "a expressão das relações histórico-materiais dos homens, mas "expressão" não significa somente interpretação ou representação, também significa organização, regularização dessas relações".

[ii] Ideologia do cotidiano, de acordo com o autor, é a ideologia do dia a dia. Está presente nas nossas menores ações, aquelas que fazemos sem pensar, comum ao nosso estilo de vida, as escolhas que fazemos.

material, um fenômeno da realidade objetiva que vai adquirindo uma função ideológica [...]" O ponto de vista valorativo seria a ideologia, uma forma diferente de semiotizar o mundo, dar sentido às coisas da vida cotidiana e organizar grandes sistemas (religião, política, economia, educação, cultura, etc.).

Bakhtin/Volochínov (2014), para explicar a compreensão de signo, apresenta, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem,* dois conjuntos de exemplos de signos construídos social, histórica e ideologicamente: a foice e o martelo e o pão e o vinho. Os dois conjuntos de exemplos pertencem a dois universos ou estruturas ideológicas diferentes. A foice e o martelo são signos, mas podem se tornar ideológicos, pois eles representavam, no regime comunista/marxista, regime político da época, a luta de classes baseada na relação de trabalho. E o pão e o vinho, em esfera religiosa, referem-se aos signos do cristianismo. Conforme Bakhtin/Volochínov (2014), ambos os signos são mais do que palavras, representam e ancoram uma estrutura, uma ideologia. A ideologia é uma estrutura.

Faraco (2009, p. 46) constata que ideologia, para o Círculo de Bakhtin, é: "o nome que o Círculo costuma dar, então, para o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais (para usar certa terminologia da tradição marxista)."

Salientamos que não é o objetivo deste trabalho aprofundar o estudo sobre ideologia, visto que demandaria outro percurso teórico, o que não estaria em consonância com o objetivo geral desta pesquisa. Destacamos, porém, que não podemos conceber um sentido para signo em Bakhtin sem relacioná-lo à ideologia. Há outras denominações de *signo* em Bakhtin, como signo social e signo cultural. O Círculo de Bakhtin não apresenta uma definição explícita para *signo social*[i], mas apresenta uma grande reflexão em torno do *signo ideológico*, como dito anteriormente. O signo social parte de uma consciência social e coletiva (ideologia) e se esclarece em uma consciência individual. Em Bakhtin/Volochínov (2014, p. 35), a consciência coletiva é o terreno de descobertas da consciência individual, a consciência individual está

[i] Signo social e signo cultural não são definições excludentes. Ambos são signos e partem do mesmo pressuposto que representam conceitos produzidos no meio social. Bakhtin/Volochínov (2014), algumas vezes, utiliza os termos signo social e signo cultural para dar ênfase que estes são produzidos em um meio social, ideologia que possibilita tal adequação.

impregnada de consciência coletiva, ou seja, "a consciência individual é um fato socioideológico."

Em Ponzio (2016, p. 89), teremos uma dimensão do estudo de Bakhtin/Volochínov em relação à linguagem:

> em toda a obra de Bakhtin, desde os ensaios produzidos na década de 1920 até a década de 1970, está presente a problematização do "sentido" e de como este se coloca e se diferencia do "significado" e, por consequência, da esfera da semântica, situam-se na linha da crítica que Bakhtin faz da linguística- e também da semiótica que a toma como modelo- que se funda na noção de um sistema de regras e código (a langue saussuriana) e sobre a noção de discurso individual ou mensagem (a parole). O problema do sentido ultrapassa os limites desta linguística e se coloca em um campo mais amplo que compreende a linguagem verbal e o signo geral. A isso Bakhtin se refere algumas vezes como "metalinguística" e outras como "filosofia da linguagem".

O signo social é o signo que faz sentido para determinado grupo social, é construído na coletividade e transferido para a consciência individual. Signos sociais fazem parte de uma estrutura, de uma ideologia. Bakhtin/Volochínov (2014, p. 35) acreditava que o ideológico (ideologia e seus signos ideológicos), como material social, se "situa entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação."

As estruturas menores, ou infraestruturas, são os setores do meio social, a ideologia das instituições, as formas de consciência coletiva. A grande estrutura é chamada superestrutura, formada de acúmulo de todas as infraestruturas. Ainda, "apenas sob esta condição a análise desembocará, não na convergência superficial de dois fenômenos fortuitos e situados em planos diferentes, mas num processo de evolução social realmente dialético, que procede da infraestrutura e vai tomar forma nas superestruturas." (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 41).

Os signos sociais emergentes desses grupos sociais vivem em uma relação dialética, sob a ação das forças centrífugas e centrípetas[i]. De acordo com Ponzio (2016, p. 121), os signos são:

---

[i] Forças centrífugas e centrípetas são conceitos emprestados da física. A força centrífuga exerce uma força rotacional oposta ao eixo central, dispersando a matéria. A força centrípeta exerce uma força rotacional a favor do eixo central, centralizando a matéria. As forças centrífugas e centrípetas agem uma em oposição à outra. Essas noções aplicadas à linguagem, de acordo com o Círculo de Bakhtin, funcionariam da seguinte forma: as forças centralizadoras da linguagem (forças centrípetas) tentam monovalidar o sentido do signo, enquanto as forças descentralizadoras (forças centrífugas) tentam expandir o sentido do signo. As forças centralizadoras representam a ideologia dominante. "A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí trava, a fim de

> materiais e instrumentos duais, sujeitos a um processo contínuo de elaboração, de modificação por parte da comunidade sígnica que, por sua vez, não fixa, não identifica, nem homogeneíza. O sígnico é o campo da indeterminação, da ambivalência, do desvio, da relatividade; é o campo no qual tudo se decide socialmente e se determina por circunstâncias, por relações, por práticas sociais, que se especificam em cada ocasião. Esse traço de signicidade se revela sobre toda a linguagem verbal, dadas as suas características.

Por sua vez, os signos associam-se a formas concretas[i] da comunicação social. O signo revela seu índice de valor por meio de uma forma e de um tema.

Conforme Bakhtin/Volochínov (2014, p. 46), "em outras palavras, não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social." Logo, "o tema ideológico possui sempre um índice de valor" e "reflete sutilmente as mais imperceptíveis alterações da existência social." (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 46).

A língua é a mesma para todas as classes sociais e também para todos os grupos do meio social: "assim, classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua. Consequentemente, em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes." (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 46)

Seguramente, os signos sociais refletem e refratam[ii] a sociedade e suas ideologias, que emergem dos diversos grupos sociais constituídos. Esse processo não é simples e estável. É incessável a troca entre indivíduo e grupo social. O indivíduo só se constitui no grupo social e o grupo social só é constituído de indivíduos que partilham do mesmo interesse, da mesma ideologia.

> Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico)

---

tornar o signo monovalente." (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 48). Em Faraco (2009, p. 53), explica-se: "Neste ponto, é importante deixar registrado que a reação ao caráter infinito (centrífugo) da semiose humana será parte inerente ao jogo de poderes sociais. As vontades sociais de poder tentarão sempre estancar, por gestos centrípetos, aquele movimento; tentarão impor verdades sociais (a sua) como a verdade; tentarão submeter a heterogeneidade discursiva (controlar a multidão de discursos); monologizar (dar a última palavra); tornar o signo monovalente (deter a dispersão semântica); finalizar o diálogo."

[i] As "formas concretas" de comunicação social, para o Círculo de Bakhtin, seriam os gêneros do discurso. Nos gêneros discursivos, o signo toma vida através de um tema. Essa complexa cadeia será explicada no próximo capítulo.

[ii] As noções de reflexão e refração são emprestadas novamente da física. A qualidade de refletir é empregada a alguns materiais, o espelho é um deles. A qualidade de refração assemelha-se à qualidade de reflexão, o que vemos na refração é uma projeção da realidade, uma realidade espelhada. Aplicando essas noções na linguagem, seria como se a língua refletisse e espelhasse os meios sociais, seus índices de valores, através da linguagem.

> e, consequentemente, somente no processo de interação social. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 34).

Consoante Bakhtin/Volochínov (2014, p. 34), todo signo é uma resposta e suscita outra resposta, colocando o signo e a ideologia em um constante processo de atualização de sentido. O signo exige compreensão. Compreender é responder, ou seja, "a compreensão é uma resposta por meio de outros signos". Mas o signo pode responder também a outras ideologias, que exercem forças laterais sobre ele. O simples ato de concordar ou discordar, argumentar sobre um elemento ideológico já é uma resposta. Em Bakhtin/Volochínov (2014, p. 32), "um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra."

Em Barros (2007, p. 32-33), encontramos a seguinte reflexão acerca das forças que atuam nos signos:

> [...] o discurso é determinado por coerções sociais, está assentado sobre uma ou mais formações discursivas que, por sua vez, correspondem a formações ideológicas; em segundo lugar, a partir do reconhecimento de que a língua produz discursos em que falam vozes diversas e também discursos ideologicamente opostos, pois classes sociais diferentes utilizam o mesmo sistema linguístico, deve-se concluir que na língua se imprimem, com o tempo, os traços desses discursos; a última consideração, decorrente das anteriores, é a de que, a partir do uso discursivo e dos traços impressos na língua, instalam-se nela choques e contradições, em que se atraem e se rejeitam elementos tidos como inconciliáveis. Em outros termos, para Bakhtin, no signo confrontam-se índices de valor contraditório.

De acordo com a afirmação de Ponzio (2016, p. 116), as ideologias[i], formadas por signos ideológicos, respondem:

> a interesses diferentes e contrastantes. Os signos ideológicos refletem – "refratam" – a realidade segundo projeções de classe diferentes, e em contraposição a elas, as quais tentam manter relações sociais de produção, inclusive quando as mesmas se convertem em um obstáculo para o desenvolvimento das forças produtivas ou, ao contrário, propõem-se como instrumento de luta e de crítica do sistema.

A construção do signo social é um processo de interação social, um processo de sintonia perfeita entre indivíduos e grupo social. Antes mesmo da concepção do signo social, a construção do signo nasce na consciência individual, que, por ser individual, não consegue se

[i] Lembramos que o estudo da ideologia não é o objetivo deste trabalho. Mas não temos como não relacioná-la à temática deste capítulo, principalmente ao conceito de signo, sobretudo em razão de percebermos a importância da noção de ideologia e de signo ideológico na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*.

desprender de suas marcas socioideológicas, ou seja, o indivíduo (consciência individual) não está isolado, faz parte de um grupo social e a luz desse grupo constrói sua consciência.

> Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual *as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece*. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, p. 45, 2014, grifo do autor).

Ponzio (2016, p. 90) assevera que o signo, na concepção bakhtiniana, é dotado de uma "pluricidade" e, por não poder ser definido, esgotado em sua carga semântica e ideológica, requer uma "compreensão responsiva". A compreensão responsiva à qual nos referimos é aquela cujo sentido se constrói na interação, primeiramente, entre consciência individual e coletiva. Em segundo lugar, entre a consciência e os indivíduos, entre ideologias, entre meio e indivíduos.

> Tanto é verdade que a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, mas relações de carácter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 42).

Além disso, a interação acontece através da palavra. É por meio desta que o indivíduo enuncia. A palavra, na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, tanto pode ser entendida como enunciação quanto como discurso. Não se refere à palavra no dicionário. Também pode ser entendida como unidade mínima de uma enunciação, de um discurso. Sendo uma unidade mínima do discurso, pode ser considerada um signo socioideológico.

Igualmente, a interação, no Círculo de Bakhtin, é fator determinante na constituição do *signo*, da *língua*. Como a interação será um fator importante para entender as vozes sociais que emergem dos contos em análise no último capítulo, dedicaremos capítulo específico para tratar desse conceito, a fim de entender como a literatura interage com a sociedade, refletindo e refratando *signos* e ideologias.

Se o *signo social* reflete e refrata os anseios da sociedade (histórica e ideológica), essas características irão se refletir em todos os setores da sociedade. E sobre a luz de uma ideologia nascem as criações ideológicas, *signos* e produtos que representam certo grupo social, um livro, uma música, uma peça, um estilo (todos os conjuntos de signo/criação ideológica que representa certo grupo social/ideológico).

Para Bakhtin/Volochínov (2014, p. 38), "nenhum signo cultural[i], quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída." Na literatura, isso não é diferente; a palavra também reflete e refrata as ideologias, ou o conflito entre elas. As criações ideológicas têm esse poder. Ou melhor, "todas as manifestações da criação ideológica banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas." (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 38).

Assim como as palavras, o discurso, ou enunciação, a arte e a literatura são ecos e ressonâncias das ideologias, são criações ideológicas que respondem aos estímulos socioideológicos. Seria o que Bakhtin/Voloschinov (1976, p. 3) explicou se referindo à arte e à vida, no texto *Discurso na vida e discurso na arte (sobre a poética sociológica)[ii]:*

> A arte, também, é iminentemente social; o meio social extra-artístico afetado de fora da arte encontra resposta direta e intrínseca dentro dela. Não se trata de um elemento estranho afetando outro, mas de formação social, o estético, tal como o jurídico ou o cognitivo, é apenas uma variedade social. A teoria da arte, consequentemente, só pode ser uma sociologia da arte [...].

Os conceitos de refração e reflexão são aplicados em todas as formas de discurso, na arte e na literatura, ou seja, a arte e a literatura refletem e refratam o meio social e vice-versa. Outro ponto interessante é que, para além da forma, em diversos modelos de criação, o estético reflete as tendências do meio social, ou as ideologias desse meio. Assim, tudo no universo linguístico e não linguístico, em todas as esferas da criação, está ligado ao fator socioideológico.

Ainda em Bakhtin/Voloschinov (1976, p. 5), encontramos a seguinte a afirmação sobre a arte (produção de arte): "a comunicação artística deriva da base comum a ela e a outras formas sociais, mas ao mesmo tempo, ela retém, como todas as outras formas, sua singularidade; ela é um tipo especial de comunicação, possuindo uma forma própria e peculiar [...]" A forma própria e peculiar da comunicação artística que os autores se referem seria baseada nas "contínuas re-criações por meio da co-criação dos contempladores" e as "entoações". Como nas enunciações

---

[i] *Signo social* e *cultural* correspondem à definição de signo em Bakhtin/Volochínov (2014).
[ii] Para maior esclarecimento, citamos a nota final do texto *Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)* (1976), de Bakhtin/Voloschinov: "Este texto foi originalmente publicado em russo, em 1926, sob o título "Slovo v zhizni i slovo v poesie", na revista *Zvezda*, n. 6, e assinado por V. N. Volochínov. A tradução para o português, feita por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, para uso didático, tomou como base a tradução inglesa de I. R. Titunik ("Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics"), publicada em V. N. Volochínov, Freudism, New York. Academic Press, 1976."

verbais, o processo de enunciação (formas variadas de discurso) acontece na interação, na troca de enunciadores, na intersubjetividade. Toda obra, fato que aqui podemos ampliar para o texto literário ou a literatura em si, recria-se toda vez que contempla e lida, na responsabilidade da troca entre sujeitos, hora na contemplação, hora na leitura. Algumas "entoações" se reforçam em dado meio social, histórico e ideológico, porque a entoação seria a marca socioideológica do discurso da qual a literatura não estaria isenta.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, realizamos um estudo sobre o *signo* de acordo com o Círculo de Bakhtin, partindo das concepções de *língua*, *linguagem* e *signo* apresentadas por Saussure no CLG. Entendemos que essas três definições funcionaram como ponto de partida para o estudo do signo em Bakhtin, mesmo sabendo que existem diferenças conceituais entre as duas teorias, principalmente, que o termo *social*, em Saussure, é diferente em Bakhtin. Quanto à noção de signo em Saussure (2012), reforçamos que o *signo* é o conjunto de conceito e imagem acústica, ou significado e significante. É regido por dois princípios fundamentais: a arbitrariedade e a linearidade. Esses princípios são influenciados pela massa falante, em uma relação entre massa falante e tempo. No Círculo, percebemos que o *signo* é a unidade mínima de sentido, organiza a linguagem, é ideológico e representa o meio social.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.; VOLOSCHINOV, V. N. *Discurso na vida e discurso na arte*: sobre poética sociológica. Tradução de C. A. Faraco e C. Tezza. Circulação restrita, 1976. [1926]. Disponível em: <http://www.linguagensdesenhadas.com/imagens/03-textos/autores/Bakhtin_Discurso_na_vida.pdf>. Acesso em: 5 maio 2017.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2007. p. 21-38.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo:* as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, J. L. (Org.). *Linguística?* Que é isso? São Paulo: Contexto, 2015.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2016.

PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana:* o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. Tradução Valdemir Miotello. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística gera*l. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

O CASAL GILCHRIST E O PROCESSO DE ESCRITA DA BIOGRAFIA *LIFE OF WILLIAM BLAKE: PICTOR IGNOTUS*[i]

Daniela Schwarcke do Canto[ii] (UFSM)
Amanda Jacobsen de Oliveira[iii] (UFSM)

1 INTRODUÇÃO

Biografia vem do grego *bio*, que significa vida, e *grafia,* que significa escrita. Como gênero literário, a biografia é uma narração da história da vida de alguém, geralmente narrada na terceira pessoa. Apesar da palavra "biografia" somente aparecer nas línguas europeias no final de século XVII, a prática da biografia era constatada à muito tempo. François Dosse (2009), em sua obra intitulada *Desafios Biográficos: escrever uma vida*, analisa diferentes momentos das escritas biográficas. As primeiras obras, datadas da antiguidade clássica até a modernidade, são denominadas por ele de "escrita biográfica heroica", que deveria servir de modelo à sociedade da época. Dosse destaca este período como o de ruptura entre a história e a biografia, pois a primeira primava pela verdade dos fatos, o que não era uma prioridade para a última, pois o importante no período era ressaltar a qualidade moral e os feitos épicos do "herói" retratado.

Dosse (2009) fala da biografia como um gênero híbrido, pois situa-se entre a reprodução, ou a tentativa de reprodução fiel da vida do biografado e a impossibilidade de recriar a complexidade do mundo real, face às lacunas encontradas em documentos e depoimentos. Tais lacunas são, com frequência, preenchidas pela imaginação do biógrafo, dando à obra um tom mais romanceado do que um simples relato da vida e obra de alguém. O autor insiste ainda na importância que os detalhes "mais anedóticos e mais reveladores" da vida do biografado tem no fascínio que uma obra biográfica exerce nos leitores, comparando o biógrafo a um retratista, que "faz sua escolha sem empobrecer o que há de essencial para a tela" (DOSSE, 2009, p. 56), enfatizando o lado romanesco do gênero.

---

[i] Esse trabalho é parte da dissertação de Mestrado de Daniela Schwarcke do Canto defendida na UFSM em dezembro de 2015, que foi revisado e adaptado pelas duas autoras citadas para adequar-se ao evento *Seminário Internacional de Pesquisa em Leitura, Literatura e Linguagens: Novas topografias textuais.*

[ii] Doutoranda em Letras - Estudos Literários, UFSM, Brasil. E-mail: danidocanto@hotmail.com
[iii] Doutoranda em Letras - Estudos Literários, UFSM, Brasil. E-mail: amandajacobsen.o@gmail.com

O próprio Dosse, no entanto, salienta que o leitor de uma obra biográfica espera encontrar, além de uma leitura agradável, fatos autênticos, o que aproxima o biógrafo do cientista, pois ele precisa “cruzar suas fontes de informação, confrontá-las para se aproximar da verdade” (DOSSE, 2009, p. 59). O escritor lembra, ainda, que o biógrafo, ao contrário do romancista, que cria seus personagens, não conhece por inteiro a vida do seu biografado, seu íntimo, seus pensamentos. Isso faz da biografia um gênero literário difícil, “uma mescla de erudição, criatividade literária e intuição psicológica” (DOSSE, 2009, p. 60). E cita André Maurois quando diz: “exigimos dela [biografia] os escrúpulos da ciência e os encantos da arte, a verdade sensível do romance e as mentiras eruditas da história” (MAUROIS, 1930 citado por DOSSE, 2009, p. 60).

No século XIX, os historiadores passam a ver a escrita heroica das biografias com reservas, e as obras biográficas passam a ser consideradas por muitos profissionais da academia como um gênero de escrita inferior, pois ao biógrafo era permitida mais liberdade do que ao historiador. As biografias eram, muitas vezes, uma mistura de realidade e ficção, enquanto o historiador, ao compor sua obra, deveria deter-se exclusivamente aos fatos. As biografias eram escritas de forma que a trajetória do herói fosse marcada pelos seus feitos, na maioria dos casos desrespeitando a linearidade cronológica, tão cara às obras históricas.

É nesse contexto histórico, em meados do século XIX, que um jovem advogado, chamado Alexander Gilchrist, resolve trocar uma carreira provavelmente bem-sucedida de advogado pela de escritor de biografias.

Alexander Gilchrist nasceu em 25 de Abril de 1828, perto de Londres. O pai, James Gilchrist, era filho de um fazendeiro escocês; frequentou a Universidade de Edimburgo e se tornou Ministro dos Batistas Gerais, um ramo da Igreja Presbiteriana. Mandado para a Inglaterra como missionário, conheceu e se casou com Deborah Champion de Newbury, estabelecendo-se em Newington Green, onde nasceu o sexto de sete filhos, Alexander. James Gilchrist era escritor e filósofo, chegando a publicar um pequeno livro, em 1817, intitulado *The Intellectual Patrimony*. Seu grande interesse, no entanto, segundo a biógrafa Marion Alcaro (1991), era o uso da linguagem como ferramenta intelectual, assunto sobre o qual ele escreveu dois folhetos e iniciou o trabalho de compilar seus estudos em um dicionário da língua inglesa. Esse trabalho fez com que fosse contratado por algum tempo pela Enciclopédia Britânica.

Provavelmente decepcionado pela limitação de pensamento da Igreja Unitariana, James Gilchrist desliga-se do ministério. Para sustentar a família, compra um moinho às margens do Tâmisa, em uma pequena vila chamada Mapledurham. O pequeno Alexander cresce muito próximo ao pai. No memorial escrito por Anne Gilchrist, e acrescentado à segunda edição da biografia de Blake, ela descreve a relação do marido com o pai como muito próximo e de uma grande cumplicidade, "provando ser sua maior fonte de energia como crítico e biógrafo" (GILCHRIST, 1863 [1880], p. 367)[i].

Por não ter experiência, a administração do moinho foi um fracasso, e, arrasado pelo malogro, James Gilchrist sucumbiu ao que, na época, definiram por “perda de saúde e força sem causa física aparente”, morrendo em 1835, aos cinquenta e dois anos. A viúva muda-se, então, com os sete filhos, para Londres.

Para os filhos mais velhos, James havia desenvolvido um método de ensino baseado na sua teoria do estudo filosófico da língua, método esse que se mostrou um tanto malsucedido. Alexander foi poupado do método do pai, e pôde, aos doze anos, frequentar a *London University College School*, onde estudou por quatro anos. Durante este período, Alexander mostrou-se uma criança solitária, porém estudiosa e interessada, ganhando vários prêmios. Anne escreve ainda, nas memórias do marido, que foi na nessa escola que Alexander foi apresentado à poesia, sendo seus poetas preferidos Wordsworth e Shelley. Alexander começa, na mesma época, a compor, ele próprio, alguns poemas.

Segundo a biógrafa Marion Alcaro, provavelmente os estudos de Alexander foram pagos pelos dois irmãos mais velhos, com quem ele mantinha laços muito fortes. Aos dezesseis anos, em 1844, Alexander foi estudar direito, e em 1846 ele entrou para o *Middle Temple*, associação profissional inglesa para advogados, como estudante, onde passou mais dois anos se preparando para os exames finais e a prática como advogado. No entanto, mesmo gostando da área do direito, seu gosto pela literatura falou mais alto. Cada vez mais convicto de que preferia uma vida mais modesta como escritor e crítico literário a uma vida de mais posses, ao tornar-se advogado, em 1849, vestiu a peruca e a toga pela primeira e última vez (ALCARO, 1991, p. 52).

---

[i] Nota das autoras: todas as traduções utilizadas nesse artigo são das próprias autoras.

Mesmo se dedicando em tempo integral à literatura, Alexander se orgulhava de seu título de advogado; prova disso é que, ele assina os seus dois livros como *Alexander Gilchrist, do Middle Temple, Advogado.* Alcaro (1991) afirma que entre as aspirações literárias de Alexander estavam a de escrever romances e também poemas. Haveria um romance inacabado, intitulado *Sweet Rhoda*, e também uma coleção de cinquenta e um poemas, que foram provavelmente intencionados para a publicação, mas que nunca chegaram a ser encaminhados a uma editora. Havia também uma outra coleção de poemas escritos entre 1846 e 1848, estes sem intenção de publicação, que, segundo Alcaro (1991), mostravam-se mais reveladores do que os primeiros, considerados mais frios e impessoais.

Após suas malsucedidas incursões pelo mundo da poesia e do romance, Alexander opta por tornar-se biógrafo especializado em pintores, sobretudo pela crescente demanda de publicações dessa natureza na sempre efervescente cena editorial londrina.

Segundo a biógrafa Marion Alcaro (1991), a experiência prévia de Gilchrist com o gênero biográfico fora com *Life of William Etty, R.A.*, sobre a vida e a obra do controverso pintor inglês William Etty (1787-1849), conhecido por suas pinturas de nus românticos e cenas eróticas da mitologia clássica. Em fevereiro de 1851, aos 23 anos, ainda pesquisando sobre Etty, Alexander Gilchrist casa-se com Anne Burrows. Após o casamento, o jovem casal parte para a lua de mel em York, onde passam grande parte do tempo estudando a vida e a obra do pintor inglês, para a biografia que seria publicada em 1855.

Life of William Etty, primeiro trabalho de Gilchrist como biógrafo, obteve um relativo sucesso. A revista *The Ecletic Magazine of Foreign Literature, Science, and Art*, de 1855, atribuiu esse sucesso à satisfação que Gilchrist demonstrava em escrever e a genuína admiração que ele nutria pelo trabalho de Etty, considerando o fato de que a biografia corria o risco de ser enfadonha ao narrar a vida de alguém cuja história contém poucos episódios interessantes além das suas pinturas.

Ainda em 1855, Alexander opta como projeto seguinte narrar a vida de um obscuro artista inglês conhecido como visionário, pintor e poeta, nessa ordem, um artista chamado William Blake. Gilchrist sabia muito pouco sobre Blake e conheceu sua obra a partir das suas ilustrações para o *Livro de Jó*, um de seus trabalhos mais convencionais do ponto de vista

técnico. Ele interessou-se primeiro pelo trabalho de Blake como pintor, e é somente após vários anos de pesquisa que passa também a interessar-se pelo seu trabalho como poeta.

À época em que Alexander anunciou à esposa seu novo projeto literário, já havia nascido o primeiro filho do casal, Percy Carlyle Gilchrist. Em 1853, dois anos após o nascimento de Percy, a família muda-se para uma casa em Guildford, onde nasce a segunda filha, Beatrice Carwardine, em setembro de 1854. Os anos na casa de Guildford não foram fáceis. Alexander havia apostado na carreira de escritor, o que lhe rendia bem menos do que a de um advogado. Mesmo assim, com limitações financeiras, os Gilchrist recebiam os amigos com frequência. Entre esses amigos, muitos escritores e poetas.

Em 1855, Alexander termina a biografia *The Life of Etty* e envia uma cópia para Thomas Carlyle, de quem era um grande admirador. O trabalho agradou em muito Carlyle e marca o início de uma grande amizade entre os Carlyle e os Gilchrist, que duraria muitos anos. No verão do mesmo ano, Gilchrist escreve a Samuel Palmer, pintor que integrava a irmandade dos *Ancients*, que estava na época com 60 anos, e que havia conhecido Blake nos seus últimos anos de vida. Na carta resposta a Gilchrist, posteriormente publicada na biografia, Palmer enaltece a integridade de Blake e dissipa a ideia de que Blake era um louco, descrevendo-o como um visionário sincero, um artista talentoso e "um homem sem máscaras".

Para colocarem em prática seu novo empreendimento literário, Alexander teria que realizar muitas pesquisas em Londres, e por esse motivo, e pela crescente amizade com os Carlyle, a família Gilchrist muda-se para uma casa vizinha à dos amigos em Londres em 1856. Rosso afirma que foi de Carlyle que Gilchrist aprendeu os dois princípios que formam as principais qualidades e também os principais problemas da sua técnica biográfica: primeiro, a concepção de que a história é feita por grandes gênios individuais e, segundo, a ideia de que tais homens de proeminência alcançam sua heroica estatura pela realização de metas pessoais e individuais (ROSSO, 1993, p. 25).

Dosse, no entanto, lembra que o historiador inglês Thomas Carlyle, "concebe a biografia de maneira quase simbólica, devendo o historiador, até, partilhar os deleites e os sustos de seus heróis" (DOSSE, 2009, p. 164). Contrariando André Maurois, no preceito de que o biógrafo deve ser imparcial ao escrever a vida de sua personagem, Carlyle exalta seus biografados como

heróis, como semi-humanos, semi-divinos, instituindo um verdadeiro culto ao biografado (seu herói), e muitas vezes deixando que sua opinião pessoal exceda àquela do historiador.

No decorrer dos próximos anos, Gilchrist reuniu lembranças de amigos de Blake, notas, artigos e cartas, anotações rabiscadas nas páginas de livros da biblioteca pessoal do artista e seleções de suas obras, dando grande atenção aos inusitados episódios de sua vida. Muitos dos homens que haviam conhecido Blake pessoalmente ainda estavam vivos, entre eles John Linnell e Henry Crabb Robinson, além do próprio Samuel Palmer. Com eles, Alexander recolheu materiais e informações importantes para a sua obra. Holmes afirma que Gilchrist não apenas negou os comentários sobre a loucura de Blake, como defendeu sua excentricidade e sua capacidade visionária (HOLMES, 2010, p. xxxi).

Shivshankar Mishra, em seu livro *Rise of William Blake*, diz que, quando Gilchrist escreveu, tantos anos após a morte de Blake, sua biografia, achou necessário justificar, ainda no primeiro parágrafo, o porquê de sua escolha de escrever sobre a vida daquele pintor e poeta praticamente ignorado pelos críticos de poesia e de pintura. Para Gilchrist, Blake era mal interpretado e mal entendido por muitos, mas era ao mesmo tempo adorado por alguns, que o qualificavam de gênio e extraordinário (MISHRA, 1990, p.2).

No ano de 1859, Gilchrist enviou o primeiro projeto do que seria o *Life of Blake: Pictor Ignotus* ao editor Alexander Macmillan – que ao lado do irmão Daniel fundaria a editora que levaria seu nome. Alexander aprovou a proposta, oferecendo a Gilchrist um contrato. Este previa a entrega do original até a primavera de 1862 e incluía não apenas a biografia como outros dados sobre a obra do pintor.

Em 1861, Gilchrist contata Dante Gabriel Rossetti, a quem sabia ser detentor de uma grande coleção de manuscritos de Blake, entre eles, o famoso "Rossetti Manuscript", um caderno de anotações de Blake que pertenceu primeiramente ao seu irmão, Robert. Rossetti ficou surpreso ao encontrar à sua porta um jovem de 32 anos e pelo fato de ele estar trabalhando em sua biografia já por quase 6 anos. Porém, o fato de já ter um contrato assinado com os Macmillan o convenceu a auxiliar no projeto (HOLMES, 2013). O irmão de Dante Gabriel Rossetti, William Michael, em seu livro *Some Reminiscences* diz que seu irmão simpatizou imediatamente com Gilchrist, admirando seu trabalho como crítico e seu interesse por Blake (ROSSETTI, 1906, p. 304-305).

Porém, depois de seis anos de pesquisas e trabalho intensos, o trabalho o consumia e o dinheiro era pouco. O corpo de Gilchrist começou a dar sinais de exaustão e, com a saúde debilitada, ele ficava por vezes dias sem conseguir trabalhar. Foi vendo que o marido se consumia que Anne começou a dedicar-se em tempo integral ao livro. Ela já havia atuado desde o início como auxiliar nas pesquisas do marido, e agora também se tornara sua secretária e redatora, escrevendo o que o marido ditava, copiando seus manuscritos e conferindo fatos e datas.

Em outubro de 1861, quando Gilchrist estava a poucos capítulos de completar o livro, a filha Beatrice contrai escarlatina e fica seriamente enferma. Durante as seis semanas nas quais Beatrice ficou doente, Anne cuidou sozinha da filha, isolando-se com ela até que passasse a quarentena. Quando Beatrice finalmente melhora, seu irmão, Percy contrai a doença, e Gilchrist, através do contato com o filho, também adoece. Alguns dias depois, em 30 de novembro de 1861, seu corpo debilitado entregou-se à morte. Anne descreveu, mais tarde, os últimos momentos do marido, dizendo que, no final, ele se foi, sem pronunciar uma palavra, mas com um olhar de amor e reconhecimento (GILCHRIST, 1887, p. 101).

Ao morrer, aos 33 anos, Gilchrist deixou a esposa Anne com quatro filhos e a sua principal obra pesquisada e escrita, mas inacabada. Mostrando sua determinação e independência, Anne escreve à editora Macmillan propondo-se a terminar o trabalho do marido, como uma homenagem póstuma a ele (GILCHRIST, 1887, p. 128). Anne então se muda com os quatro filhos, todos pequenos, para uma pequena vila chamada Shottermill, apesar dos conselhos do casal Carlyle e outros amigos próximos, que acreditavam que a família deveria ficar na casa da rua Cheyne.

Com a morte do amigo, Rossetti oferece sua ajuda e a de seu irmão William à viúva para completar a biografia, dizendo que ele conhecia suficientemente os planos de Gilchrist para conseguir organizar os manuscritos.

Anne já havia, nestes anos todos, escrito vários artigos para revistas como forma de ganhar um pouco mais de dinheiro para ajudar nas despesas da casa, experiência que a ajudou muito na hora de assumir o término do trabalho de Alexander. Talvez este trabalho não fosse apenas uma homenagem ao marido, talvez fosse também um pedido de desculpas. Algo que Anne escreveu quase uma década depois da morte de Alexander Gilchrist mostra que ela se

sentia culpada. Ela coloca que, ao encontrar-se ao lado do caixão do marido, sentiu como se não o tivesse cuidado como deveria, que não o tivesse amado como ele merecia (HOLMES, 2013).

Com a ajuda de William Michael Rossetti e Dante Gabriel Rossetti, Anne termina, como havia prometido, *The Life of William Blake: Pictor Ignotus*. A biografia completa foi terminada no verão de 1863, mas a Macmillan a publica somente em outubro do mesmo ano. Segundo Alcaro (1991), foram impressas duas mil cópias do charmoso livro em dois volumes ricamente ilustrados e ele se tornou rapidamente um sucesso. Aos editores, Anne teria dito: “Foi muito pouco o que eu fiz afinal [...] Mas o que levaria ao meu querido esposo semanas a mim levou meses. Espero ter o êxito que ele aprovaria! Não tenho dúvidas que o livro será um sucesso, pois sei que é um livro notável” (ALCARO, 1991, p. 101).

A certeza de Anne no sucesso do livro foi confirmada, e logo após a publicação, começaram a chegar as cartas com elogios. Mishra lembra que Carlyle escreveu ter passado três noites lendo o livro, dizendo que fora muito bem escrito, elogiando também o prefácio escrito por Anne, e que Samuel Palmer teria dito que a biografia era o “livro mais rico de todos os ilustrados que ele havia visto”, comparando a obra não a uma pérola, mas a uma “tiara de joias”. Apesar de algumas críticas desfavoráveis mínimas, em geral as críticas foram impressionantemente favoráveis (MISHRA, p. 71, 1990).

Conhecendo o trabalho de Gilchrist como ninguém, Anne conseguiu honrar com êxito a memória do marido. O quanto ela realmente escreveu, ou modificou, nunca se saberá ao certo, pois os manuscritos já não existem mais, mas Anne Gilchrist afirmou, até o final dos seus dias, no ano de 1885, que ela foi apenas “editora” do marido.

A própria biografia de Anne tornar-se-ia um caso à parte enquanto talento literário e editorial. A proposta de Anne pode não apenas ter partido do respeito que nutria pela obra do esposo falecido, como também decorrer de outros interesses, como sua precária condição financeira (PRESTON, 1944, p. 51), ou mesmo por seus próprios interesses na escrita, como sua carreira posterior viria a demonstrar.

A prematura morte de Alexander Gilchrist não permitiu que ele terminasse a sua obra como gostaria, mas, graças ao companheirismo e ao talento da esposa e da colaboração dos amigos. A primeira edição da biografia foi lançado em 1863, e uma segunda edição, editado

por Dante Gabriel Rossetti, foi lançado em 1880, contendo não só a biografia revisada, mas também uma compilação dos trabalhos de Blake, como as suas canções e outros poemas, além de desenhos e gravuras. Também foram adicionados a esta segunda edição, as cartas de Blake, compradas em 1878 em um leilão na Southby's, tradicional casa de leilões de Londres. É nesta segunda edição que Anne Gilchrist adiciona um prefácio escrito por ela, em memória do marido.

Pode-se dizer que o casal Gilchrist mesclou em *Life of William Blake* as supostas visões do artista a fatos preciosos sobre sua vida, como, por exemplo, a relação entre a origem técnica de impressão iluminada e a visão sobrenatural do irmão de Blake, Robert. Além disso, é nesta biografia que, pela primeira vez, a poesia de Blake começa a ser analisada ao lado de sua produção pictórica. Os estudos acadêmicos de Blake foram, indubitavelmente, intensificados a partir da publicação da primeira edição da biografia escrita por Gilchrist, em 1863. "Esse período contribui [...] à grande ressureição da reputação de Blake tanto como poeta e como artista" (MISHRA, 1990, p.81).

Tal influência não foi apenas importante no final do século XIX, mas também no século XX, marcando e conduzindo praticamente todos os trabalhos – biográficos ou críticos – dedicados a Blake. Singer (2004, p. 24-25) aponta que o único problema da edição, assim como de todas as biografias do período, é o fato dela não detalhar suas fontes. Apesar disso, Bentley Jr. (2003), ao pesquisar as informações presentes no volume, atesta-o como o mais preciso e acurado escrito biográfico sobre a vida e a obra de Blake.

Em 1869, James Smethan publicou no *London Quarterly Review* seu artigo intitulado "Essays on William Blake", que deveria ser uma crítica da biografia escrita por Gilchrist, mas foi muito mais que isso. Tendo como principal fonte *The Life of William Blake: Pictor Ignotus*, o artigo levou seis anos para ser publicado, e ressalta a genialidade e os trabalhos de Blake. O artigo ocupou quarenta e seis páginas do *London Quarterly* e imediatamente caiu nas graças dos Pré-Rafaelitas. Este artigo foi, anos mais tarde, em 1880, incluído na segunda edição do *The Life of William Blake*. Smethan diz que Blake "era e continua sendo uma figura solitária", principalmente por ser "inimitável" (MISHRA, 1990, p. 77). Outros autores também escreveram sobre o *The Life of William Blake*, entre eles R.H. Shephard, que, referindo-se às *Songs*, diz que foi Blake que iniciou um "retorno à simplicidade e à natureza em seus poemas",

dizendo que os poemas de Blake têm uma "perfeição de expressão lírica" comparável apenas a Shakespeare e Tennyson (MISHRA, 1990, p. 73).

Gilchrist evidencia em Blake as suas rimas imperfeitas e sua simplicidade gramatical, exaltando as qualidades do artista e destacando igualmente suas ideias religiosas. Gilchrist salienta que a pureza e a leveza que aparecem nas suas *Songs of Innocence* não mais apareceriam nas obras futuras de Blake, e que ao lançar as *Songs of Experience*, cinco anos mais tarde, Blake já demonstra uma forma mais sombria de escrever, aliada às cores mais fortes nas gravuras.

Gilchrist apresenta em *Life of William Blake: Pictor Ignotus* diversos temas que seriam caros à crítica de Blake no século posterior. Nesta biografia, pela primeira vez se reflete sobre a peculiaridade da obra de Blake, nem livro ilustrado nem pintura descrita, mas arte compósita na qual palavra e imagem são fundidas, corroídas na chapa, impressas em papel linho e iluminadas com aquarela. Além disso, Gilchrist também registra a dificuldade que os leitores de Blake teriam – e aqui falamos de leitores de todas as épocas – diante de uma obra aparentemente simples em suas *Songs* e mais densa dos livros proféticos posteriores. Por fim, a própria recepção de Blake como pintor por parte de Gilchrist seria pouco a pouco revista por autores como Rossetti, Swinburne e Yeats.

A pertinência em estudar essa biografia não está em perceber o modo como as dimensões místicas, poéticas e artísticas marcaram a vida e a obra de Blake, mas em perceber de que forma Gilchrist compõe a imagem literária de Blake e de que modo a ressignificação que ela faz da obra do poeta interfere em sua leitura posterior.

Ao analisarmos a biografia escrita por Alexander Gilchrist, não buscamos uma verdade biográfica, e sim uma ficção biográfica, uma vez que os Gilchrist, juntamente com os irmãos Rossetti, editam, cortam e reescrevem narrativas. Nos desprendemos da busca pelo verdadeiro Blake, concentrando-nos na natureza ficcional do biografismo, buscando assim, o personagem gravurista e visionário William Blake que é apresentado por Alexander Gilchrist em *Life of William Blake: Pictor Ignotus*, que despertou o interesse do leitor e contribuiu para que Blake deixasse de ser um *pintor desconhecido*.

REFERÊNCIAS

ALCARO, Marion W. *Walt Whitman's Mrs. G. A Biography of Anne Gilchrist*. New Jersey: Associated University Press, 1991.

BENTLEY JR., Gerald E. *The Stranger from Paradise - A biography of William Blake*. New Have and London: Yale University Press, 2003.

DOSSE, François. *O Desafio Biográfico*. *Escrever uma vida*. Tradução Gilson Cardoso de Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

GILCHRIST, Alexander. *The life of William Blake*: *Pictor Ignotus*. London: Vintage, 1999.

GILCHRIST, Herbert. *Anne Gilchrist. Her life and her writtings*. London: T. Fischer Unwin, 1887.

HOLMES, Richard. *Gilchrist on Blake*. London: Haper Collins, 2010.

HOLMES, Richard. *Saving Blake***.**The Guardian, United Kingdon, 29 maio 2004. Disponível em: <http://www.theguardian.com/books/2004/may/29/classics.williamblake> Acesso em: 15 mar. 2016.

MISHRA, Shivashankar. *Rise of William Blake*. New Delhi: Mittal Publications, 1990.

PRESTON, Kerrison. *Blake and Rossetti*. London: Alexander Moring Limited, 1944.

ROSSO, George A. *Blake's prophetic workshop*: *a study of four Zoas*. London: Associated University Press, 1993.

ROSSETTI, William M. *Some reminiscences*. New York, Charles Scribner's Sons, 1906. 2 v.

SINGER, June. *Blake, Jung e o inconsciente coletivo*. São Paulo: Madras, 2004.

NOVAS FORMAS DE APRENDER, NOVAS MANEIRAS DE ENSINAR

Debora Gaspar Falkemback Oliboni[i] (UPF)

1 INTRODUÇÃO

O ser humano está em constante evolução e com o surgimento das novas tecnologias, a linguagem, o trabalho com os textos e as formas enunciativas sofrem mudanças que estão afetando diretamente os modos de se comunicar e ensinar. A sociedade da informação exige cada vez mais das pessoas o conhecimento tecnológico e o uso de múltiplas linguagens que estão expressas nas diferentes situações sociais.

Seguindo os parâmetros globais, gradativamente a tecnologia vem ganhando espaço no âmbito educacional e transformando preceitos referentes à sua inclusão e interação no processo de aprendizagem, com isso exigindo do educador mudanças ágeis na adaptação aos modernos paradigmas, com domínio das novas tecnologias e melhorias na forma e conduta ao levar este novo conhecimento inserido no meio digital.

Observa-se assim uma variedade muito densa de linguagens que circulam na mídia fazendo com que o docente esteja preparado em utilizar essas novas ferramentas de interação para aprimorar a sua formação cognitiva e seu modo de ensinar que leve o aluno a construir sentidos através das múltiplas linguagens que estão em circulação.

Desse modo, estar apto a lidar com esta revolução digital em meio a tantas transformações que surgem rapidamente é fundamental, os profissionais docentes são desafiados a enfrentar as barreiras e inserir as tecnologias em sala de aula, acompanhando essa evolução. Desafio este que é árduo, visto que o seu papel sofre significativas alterações e necessita de constante aperfeiçoamento de sua prática para sentir-se apto a inovar, e a utilizar esses recursos de maneira segura e eficaz.

Ao analisar o perfil do educador durante a escola tradicional, percebe-se que muito se mudou desde lá. O professor era considerado o único detentor do conhecimento, em que não a

[i] Mestranda do Programa de Pós-Graduação de Letras – Universidade de Passo Fundo. E-mail: deborafalkembackoliboni@gmail.com

participação do aluno não era considerada. Hoje, a interação entre esses dois agentes do processo de ensino e aprendizagem se altera, este novo educador enfrenta dificuldades constantes em lidar com os desafios impostos pelas tecnologias, sente-se competindo com novos recursos e ao mesmo tempo submetido a buscar outras alternativas que motivem o aluno a aprender.

Diante disso é preciso que ele busque conciliar essas inovações em seu trabalho, principalmente na formação de leitores, já que a escola ocupa um lugar de destaque, pois é uma instituição social que tem a responsabilidade com o ensino e que precisa ser mais atrativa diante dessas mudanças.

Um outro parâmetro abordado refere-se a falta de condições adequadas, poucos investimentos na educação e profissionais que relutam a acompanhar os avanços ou não possuem formação adequada para tanto, fazem com que alunos se desmotivem e não atinjam a aprendizagem almejada.

Fica claro então que as novas tecnologias são ferramentas imprescindíveis para o sucesso do bom aprender, auxiliando na formação de um educando mais aberto, investigativo, crítico, independente e dinâmico frente à sociedade da informação e comunicação.

Considerando a diversidade de hipertextos que transitam pelos espaços da cibercultura, cabe alguns apontamentos interessantes: Será que em meio a tanta informação os professores estão conseguindo associar as múltiplas linguagens no processo de ensino? Quais os desafios enfrentados em sua prática pedagógica na formação de leitores? Como desenvolver um trabalho inovador que contemple novas formas de ensinar em uma perspectiva de novos letramentos?

O estudo aqui apresentando envolve pesquisa qualitativa com abordagem bibliográfica, e pretende-se responder tais questões, discutindo o papel do docente na era digital, apontando a importância dos recursos uma nova prática de ensino que contemple as novas linguagens numa perspectiva de letramento como prática social. Por isso, são base de nossa discussão as contribuições de Cosson (2016) sobre o letramento literário, Ângela Kleiman (2013), Magda Soares (2001) que propõem um trabalho com leitura e escrita, visando à interação nas práticas sociais do letramento; Veiga (1994) que orienta como deve ser a prática pedagógica do bom professor, analisando a temática que abrange o conceito de letramento e Raquel Barreto (2001) que faz importantes considerações sobre o professor leitor. Neste estudo, primeiramente será

ampliado ideias a importantes sobre a leitura no contexto tecnológico, depois reflexões sobre do a formação de leitores que incorpora os letramentos, destacando a prática leitora com audiolivros e como análise uma importante reflexão sobre a prática docente a formação pedagógica do professor no contexto atual.

2 LER DE MÚLTIPLAS FORMAS NA ERA TECNOLOGICA

A leitura dinamiza o homem e o torna ativo em sua pratica fazendo- o um sujeito transformador de seu meio cultural e social. Estamos imersos em muitas formas de representação da escrita e ler neste contexto exige das pessoas muito mais que a simples decodificação e sim o uso efetivo da escrita em diversas situações.

Nesse cenário para participar efetivamente da sociedade letrada, o indivíduo não pode se dispor apenas de habilidades de decodificação, mas precisa, ainda, ser capaz de utilizar estratégias diferenciadas de leitura para dar conta dos letramentos necessários para agir e interagir na vida de forma mais colaborativa, intervindo na sociedade.

Soares (2001, p. 48) esclarece que “ler é um conjunto de habilidades e comportamentos, conhecimentos que compõe um longo e complexo *continuum”* que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas a compreensão e utilização da escrita de forma crítica e significativa. associado e dos espaços sociais.

Escrita e leitura dialogam, mesclam-se e se interpenetram a partir do advento das várias tecnologias, pois este novos ambientes de diálogo e informação estão presentes na vida da maioria das pessoas. Observa-se neste contexto que tais tecnologias colocam, ainda, em xeque um modelo de autoria centrado em editores, uma vez que as mídias digitais permitem que uma diversidade de gêneros seja produzida e difundida. Trata-se, portanto, de outra forma organizar, distribuir e de veicular conhecimentos, é fundamental retomar a importância de utilizar as novas tecnologias de leitura e escrita expressas nas múltiplas linguagens que ocorrem em diversos contextos culturais. Os equipamentos digitais também se apresentam em letramentos diversos e fazem parte desta gama plurilinguística que está presente no cotidiano das pessoas.

Dessa forma, torna-se fundamental preparar o sujeito para os avanços tecnológicos. O uso das mídias digitais na atualidade, ajuda na formação integral do educando e o prepara a ter

sucesso em suas interações sociais e a lidar com situações complexas em qualquer ambiente. Ler é um processo de construção, uma prática interativa, por isso deve-se recepcionar bem novas formas de construir sentidos através da um trabalho que integre as novas linguagens proporcionando uma formação leitora com múltiplas formas de significação.

O papel que o professor exerce neste contexto é essencial. É ele o mediador do conhecimento que deve proporcionar ao aluno diferentes formas de aprender através de um trabalho que vise a pluralidade de linguagens presentes que enfatize não somente a forma verbal, mas também a não verbal que é vista nos gestos, na música, no cinema, etc. Torna-se necessário que o professor encontre novas formas de desenvolver praticas leitoras em seus alunos. É preciso que ele tenha um novo olhar para que os desafios sejam apenas um detalhe diante da gama de recursos tecnológicos que encontram-se disponíveis a seu favor isso parte da importância do educador preparar bem suas aulas tendo em vista a sua realidade educacional, com objetivos bem definidos e um bom planejamento que contemple estratégias motivadoras que cheguem ao alunado. Conforme bem retrata a autora Veiga (1994, p. 92): "O planejamento de ensino e de aula envolve um conjunto de procedimentos. Há necessidade do futuro professor perceber a relação dinâmica entre os elementos didáticos envolvidos em uma aula".

Sendo assim, novas práticas discursivas dentro de uma perspectiva de letramento se fazem necessárias, reelaborar os modos de ler, modificar as práticas pedagógicas para que o sujeito encontre sentido no que busca e se envolva mais em um processo interativo de conhecimento são trajetos essenciais que o leitor deve percorrer.

Cosson (2016, p. 35) reafirma a importância da mediação do educador no processo de formação do leitor:

> A diversidade é fundamental quando se compreende que o leitor não nasce feito ou que o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro. Ao contrário, crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de propiciar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura. (COSSON, 2016, p. 35).

Fica claro que o professor precisa adequar o ensino às modificações sociais e à pluralidade cultural, o ensino deve dar conta da diversidade das semioses complexas que se encontram nas mídias, os hipertextos que se misturam em linguagens estáticas ou em

movimentos, sonora, visual, verbal, gestual que exige do leitor a aquisição destas diferentes habilidades levando em consideração o caminho que o aluno já percorreu.

Os desafios são muitos, porém não é maior que a vontade em transformar para melhor o que pode ser mudado. O letramento como prática social, múltiplas visões da escrita e seus usos precisa ser tratado na leitura num contexto que contemple uma aprendizagem significativa que mude a vida do sujeito. Pensar nesta concepção é fazer do aluno protagonista do seu próprio percurso de aprendizagem, é investir e empenhar-se em um ensino inovador que considere as múltiplas linguagens que estão em circulação, enfatizando além do verbal, a forma não- verbal de expressar-se.

O professor neste cenário híbrido, deve ajudar na formação de um sujeito multicultural em todos os sentidos, fazendo o uso de leituras e análises críticas, refletindo sobre o saber em contato com o hibridismo de gêneros. A escola nesta concepção precisa ser incentivadora e promotora deste conhecimento diversificado contido nas muitas semioses e faça com que o educando articule novos significados e use em sua prática social.

Solé (1998) em suas pesquisas enfatiza que “aprende-se a ler e a escrever lendo e escrevendo e vendo outras pessoas lerem e escreverem, com isso, a criança sente-se motivada, tentando e errando, sempre guiada pela busca do significado ou pela necessidade de produzir algo que tenha sentido” (SOLÉ, 1998, p. 61). Sendo assim, é importante ter um objetivo ao ler, gerar hipóteses sobre o conteúdo num processo constante de elaboração e verificação que levam ao encontro do letramento, utilizando a escrita em diferentes meios, em variadas situações.

Portanto, são os educandos que contribuem significativamente para melhorias na leitura e isso leva a uma reflexão importante sobre a abertura a novas experiências e a um repensar da prática, a qual precisa estar sempre em mutação. Assim, as tecnologias permitem aos professores indagar, pesquisar, implementar práticas já enraizadas e adaptá-las aos novos tempos.

É fundamental colocar que numa sociedade digital e em permanente mutação, o professor deve também estar preparado para capacitar seus alunos a desenvolverem competências para resolver situações complexas e inesperadas diante do contexto global imposto pela sociedade capitalista. Aspectos como individualismo e competitividade precisam ser enfrentados com atitudes que visem a cooperação e a solidariedade. Para isto formar o aluno

para este novo paradigma exige que a escola abandone os tradicionalismos e encontre caminhos novos e diferenciados p romper com formas de ensinar que já não cabem mais.

Novas formas de aprender e novas maneiras de ensinar se fazem necessárias. Investir na leitura numa perspectiva de letramento focado nas novas tecnologias é fundamental para que bons resultados na formação integral do aluno sejam alcançados, abrir-se a novas experiências, um repensar da pratica, a qual precisa estar sempre acompanhando a evolução. A seguir será discutido algumas questões sobre a formação do leitor em uma perspectiva de letramento.

2.1 A formação do leitor em uma perspectiva dos letramentos

Ensinar a ler criticamente no mundo contemporâneo, que envolva os letramentos não é uma questão simples. Promover nos alunos a utilização de meios, estratégias que lhes permitam interpretar e compreender autonomamente os textos sejam eles escritos ou não, é um desafio para os professores na atualidade.

Desse modo, todas as novas práticas exigem novos letramentos. A leitura é necessária para a formação integral dos sujeitos, é um instrumento valioso para o desenvolvimento da autonomia e da competência das pessoas em uma sociedade cada vez mais complexa e desigual. Ler amplia a visão do mundo e nos permite entender, compreender e atuar em variadas situações que exigem mudanças de posturas, ideias e atuações.

Ler abrangendo o letramento, exige esforço, é uma construção permanente de sentidos e significados que o leitor faz diante do texto e isso envolve as utilizações de diversas linguagens. Como bem esclarece Soares (2001, p. 22), "não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder as exigências da leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente", adquirindo novas habilidades e competências que tornam o sujeito apto a lidar com situações especificas e exigentes de forma atuante, crítica e participativa.

Sendo assim, as habilidades de leitura e escrita devem ser aplicadas em diferentes práticas que contemplem as múltiplas semioses e isso é um desafio, pois muitas são as dificuldades que permeiamm ,o proceso e aprendizagem é grandobserva-se que a escola não está conseguindo acompanhar a evolução tecnológica pois ainda sente-se presa a métodos

ineficazes e sem autonomia para inovar os currículos, e o professor, agente fundamental no processo de formação, apresenta uma prática ultrapassada e fragmentada em que poucos aprendem, pois não há motivação necessária no processo.

Barreto (2001, p. 66) faz um comparativo dos suportes e linguagens acrescentando suas especificidades:

> O livro, o jornal, a revista e a internet tornam-se tecnologias diferentes de publicação e de leitura, o que só amplia as possibilidades de públicos e de produtores. Analogamente ao que ocorre com a pintura, a fotografia, o cinema e a televisão que se mostram meios diferentes, com alcances, funções, status, acessos e velocidades diferenciadas. (BARRETO, 2001, p. 66).

Assim, a escola pode ampliar as possibilidades de leitores criando outras alternativas mais eficazes para que a leitura seja dinâmica e significativa.

Por todas as ideias apresentadas, espera-se que o professor se veja como um sujeito-leitor e sua formação deve estar voltada para esse processo: de mediador e incentivador do processo da leitura. Neste sentido é importante repensar o papel da escola diante da formação de leitores, pois ela é um ambiente que privilegia esta formação. É preciso desenvolver um ambiente que motive o letramento para que as práticas leitoras ocorram de forma prazerosa e significativa. A seguir como *córpus* de análise, considerações importantes sobre a prática pedagógica do professor e sua formação como pesquisador na área da educação

3 METODOLOGIA

Este estudo de caráter qualitativo de cunho exploratório apresenta como corpus reflexões sobre a prática do professor e sua formação como agente de pesquisa. Aborda analiticamente o processo de formação de leitores, sugerindo práticas leitoras com audiolivros. Além disso, traz uma temática importante do professor com o uso dos suportes tecnológicos com o objetivo de melhorar sua forma de ensinar. Para tratar do tema, nesse contexto de pesquisa, será realizado um estudo bibliográfico (COSSON,2016; VEIGA,1994; SOARES, 2001; SOLLÉ, 1998; BARRETO,2001,). Procura-se apontar caminhos eficazes que levem à compreensão e possíveis mudanças no que tange o preparo do professor para o ensino na era digital e o incentivo à leitura sob a perspectiva do letramento.

4 UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DIANTE DAS NOVAS TECNOLOGIAS

Por muito tempo, a evolução tecnológica foi entendida simplesmente como o desenvolvimento e aprimoramento de máquinas e sistemas que serviriam para automatizar as atividades humanas e facilitar tarefas rotineiras, agilizando a produção. Porém, com o passar dos anos, essa tecnologia ganhou maior significação e notoriedade, competindo com as formas de ensinar do professor.

Sendo assim, é considerável enfatizar que as tecnologias de comunicação estão ocasionando inúmeras mudanças na vida das pessoas e o educador tem papel indispensável frente a essas transformações. Há uma certa concorrência entre os recursos que utiliza em suas aulas e a mídia, por isso, é necessário uma apropriação desta aparelhagem tecnológica para que os alunos consigam com maior significação, alcançar a aprendizagem, isto é, que sua formação seja de maneira integral, criativa e que acompanhe a sociedade do conhecimento.

Neste contexto tecnológico, Barreto (2001, p. 199-200) enfatiza a necessidade de formar o professor-leitor e o leitor-professor para que mudanças significativas no ensino da leitura na era tecnológica aconteçam:

> O leitor-professor é o sujeito que deve estar preparado para lidar com as tecnologias de leitura. E, é claro, com as leituras das tecnologias. Ser preparado para formar novos leitores no processo de ensinar/aprender novos gestos de leitura, de diferentes suportes, texturas, configurações textuais etc., num movimento de apropriação das novas tecnologias. Novas tecnologias implicam novos modos de relação entre os sujeitos cognoscentes e os objetos do conhecimento. Abrangem textos e leituras, ambos necessariamente plurais. Ainda que seja mais fácil (e por vezes muito tentador) "implicar" com esta pluralidade: colocar-se na condição de intérprete que, supostamente formado, informa e enforma. Ou formata. (BARRETO, 2001, p. 199-200).

Diante disso, o processo de sistematização do ensino na sociedade pós-moderna, exige da escola diferentes formas de condução e organização para que possa acompanhar de forma eficaz a evolução social e efetivar seu papel como formadora e sistematizadora do conhecimento. O professor precisa renovar a sua forma de ensinar constantemente tomando contato com as novas linguagens para que o aluno sistematize o conhecimento de forma mais ampla e significativa, principalmente no que tange o processo de formação de leitura.

Porém, para que isso aconteça é necessário que haja uma ruptura dos modelos tradicionalistas e uma mudança estrutural e sistêmica, especialmente na formação dos profissionais docentes. É preciso realizar um balanço de todas as práticas e teorias que norteiam o trabalho através dos tempos, compreendendo-as como adaptáveis e mutáveis.

Dessa forma, utilizar as tecnologias na escola é transformar a maneira de ensinar, é articular conhecimentos, ter novas atitudes, acompanhar ideias, dinamizar o aprender e interagir com o mundo globalizado de forma efetiva e atuante.

Neste contexto, a inserção da tecnologia no âmbito educacional não reduz a importância do professor como mediador da aprendizagem, porém amplia sua responsabilidade visto que se torna responsável por enriquecer as aulas e torná-las efetivas e atrativas. Aprimorar-se das novas tecnologias abordando as múltiplas linguagens de forma coletiva, interdisciplinar, significa uma mudança de postura por parte de todos os envolvidos no processo educativo, estar apto a lidar com essa pluralidade de linguagens é imprescindível para o sucesso do bom aprender pois incentiva o educando a ser o agente de sua própria aprendizagem, tornando-o autônomo, investigativo e atuante na sociedade complexa em que vivemos.

Ao referir-se sobre a atuação do professor, Veiga (1994, p. 17) faz importantes considerações sobre a teoria e a prática que envolve o ensinar:

> A reflexão feita até aqui leva-me a afirmar que a prática pedagógica não deve esquecer a realidade concreta da escola e os determinantes sociais que a circundam. A teoria e a prática não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas encontram-se indissolúvel unidade. Uma depende da outra, e exercem uma influência mútua, não uma depois da outra, mas uma e outra ao mesmo tempo. Quando a prioridade é colocada na teoria cai-se na posição idealista. O inverso também gera distorções, pois uma prática sem teoria não sabe o que pratica, propiciando o ativismo, o praticismo ou utilitarismo.

É fundamental que se estabeleça um vínculo entre teoria e prática. O saber sistematizado não pode ser adquirido desorganizado, metódico e sem objetivos definidos. Ao contrário, sua transmissão deve ser orientada e comprometida com a transformação social. Dessa forma, numa sociedade digital e em permanente mutação, o professor deve também estar preparado para capacitar seus alunos a desenvolverem competências para resolver situações complexas e inesperadas, que os instigue busca de soluções coerentes para possíveis mudanças no seu processo de formação integral.

Sendo assim, é necessária uma nova forma de aprender que envolva o hibridismo de linguagens tendo em vista a evolução da tecnologia e seus efeitos. Nesta perspectiva, é preciso que o professor dialogue o saber com novas formas de conhecimento e experiências, propondo atividades lúdicas que levem o aluno a ter um contato mais próximo com diferentes tipos de textos, utilizando os suportes tecnológicos de maneira inteligente, promovendo assim o letramento. Através da interação e da forma que o professor adequar os suportes metodológicos em suas aulas, o aluno será impulsionado a buscar outras fontes de aprendizagem e a compreensão vai acontecer, por isso é fundamental que o professor vise um trabalho dinâmico com diferentes textos que sejam significativos no cotidiano do aluno, buscando assim novas práticas de ensinar que contribuam para a interação e a formação de leitores proficientes. "A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração". (COSSON, 2016, p.27), pois este trabalho interativo se realiza dentro do contexto escolar.

Cosson (2016, p. 27) em seus estudos acentua que:

> É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto. O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo.

Diante disso novas habilidades e competências são necessárias para o novo sujeito-leitor. Torna-se imprescindível que o professor encontre novas maneiras de ensinar que instigue o aluno a buscar mais informações e a extrair ideias significativas que o façam refletir sobre seu ato de ler, criar centros de leitura que envolvam audiolivros é um recurso inovador para se trabalhar práticas leitoras e que envolve suportes tecnológicos.

Os audiolivros podem ser utilizados em momentos de leitura, onde as crianças são convidadas a escutarem suas histórias favoritas com narradores e atores profissionais e se possível o professor e os alunos devem também seguir a história com a cópia física do livro. Essas experiências de leitura oferecem um suporte da voz junto com o suporte visual da escrita, é nessa fase que a associação da linguagem oral com a linguagem escrita passa a ser fundamental.

Neste contexto para que as experiências de leitura aconteçam de forma interativa os professores devem dialogar com suas práticas pedagógicas, buscando diferentes modos de

despertar o gosto de ler nos alunos. Torna-se primordial que os docentes conheçam estratégias de leitura pertinentes em textos diversos, independentemente da disciplina ministrada, para que possa despertar o senso crítico e promover a leitura numa perspectiva do letramento.

Sendo assim, a leitura e o letramento são elementos importantes da ação escolar, a necessidade de aprimorar o conhecimento da linguagem de forma sistematizada contribui para a interação dos alunos nos diversos contextos sociais, exigindo que a escola proporcione uma melhor formação do professor. É importante considerar que a prática do letramento, também acontece em espaços não escolares pois a presença da escrita muda de lugar para lugar “e o seu conceito surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares ” (KLEIMAN, 2010, p. 6).

Nesta linha de pensamento, professor e aluno em conjunto devem obter uma relação de reciprocidade ao estabelecer o encontro com o letramento dentro do contexto escolar, esse contato afetivo que é estabelecido contribui satisfatoriamente para um ensino mais significativo com formação leitora proficiente.

Desse modo, o estímulo para a leitura que forme um leitor proficiente visa um professor que busque novas alternativas metodológicas; que anseie e tenha gosto em falar sobre o que vai proporcionar, que tenha autonomia suficiente para decidir acerca dos processos que podem melhorar sua prática a fim de alcançar os objetivos propostos no que tange a formação de leitores.

4.1 A formação do professor como pesquisador e inovador da sua prática numa visão do letramento.

Para o desempenho profissional do professor são necessárias algumas qualidades e saberes que, por meio da reflexão e da prática, estejam em constante aperfeiçoamento com vistas a inovar seus métodos de ensino. As demandas atuais da sociedade exigem que os docentes se motivem a aprimorar seus conceitos e acompanhar a evolução, é necessário que se apresente como pesquisador, estudioso e inovador de sua prática.

O aspecto humano, principal influência da formação pessoal, também conta como ponto primordial na formação docente. A forma como o docente de hoje recebeu influências de seus

professores e o interesse em poder contribuir com o conhecimento, leva o aluno a querer se espelhar no mestre. Esse aspecto é, em muitos casos, determinante para a formação do bom professor, aquele que é comprometido com sua prática, aberto a mudanças, criativo, responsável e consciente de seu papel.

O contexto de formação de professores apresenta-se como um campo de pesquisa bastante fértil em face das preocupações na sociedade contemporânea, quanto às questões da complexidade do ato de ensinar. Para muitos o que é novo causa insegurança e incerteza, porém o desafio é para ser aceito e dele emergir oportunidade que poderão ser úteis para a prática. O que não significa que ferramentas antigas devam ser recusadas, mas sim adaptar-se às novas realidades.

Neste contexto, Veiga (2001, p.75) reafirma o conceito importante que o professor precisa integrar em suas aulas, objetivando práticas leitoras que envolvam o letramento. Assim a autora destaca que: “letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de *o quê*, *como, quando* e *por quê* ler e escrever”. O educador precisa seguir um objetivo comum, buscando novos suportes metodológicos que envolvam a tecnologia de forma que enriqueça sua prática, viabilizando atividades promissoras que desenvolvam o gosto pela leitura numa visão do letramento, fazendo o uso da escrita em diferentes espaços e situações.Sendo assim, o trabalho docente numa perspectiva de letramento precisa ter objetivos claros, uma didática que transponha o tradicionalismo em que o aluno realmente encontre sentido sobre o que está aprendendo e utilize esse aprender em sua vida. Para isso, torna-se primordial na sociedade contemporânea esse repensar constante da prática pois auxilia positivamente para que o seu trabalho se torne diferenciado e as dificuldades encontradas possam ser solucionadas.

Tal mudança só é possível, através de um aperfeiçoamento de uma pesquisa constante partindo inicialmente da boa formação do professor em conciliar o que a tecnologia propõe, quais conteúdos são mais relevantes e de interesse dos alunos, focando nos recursos tecnológicos que podem ser utilizados a seu favor sem perder de vista a sua realidade escolar.

Diante deste novo paradigma cabe ao professor adaptar-se a esta realidade na educação, devendo ampliar o espaço da sala de aula de formas variadas, usando as ferramentas disponíveis de modo a orientar o aluno quanto a utilização das tecnologias de maneira contextualizada e

colaborativa. Para que o professor possa realmente se atualizar e inovar, é necessário que ele primeiro tenha o desejo e a motivação e a escola como instituição também se renove, não só modernizando seus projetos, mas sim dando condições reais para que o professor realize um trabalho dinâmico, inovador, instigador, utilizando a tecnologia que dispõe aos seus alunos.

Nesta concepção, o ensino deve ser mais dinâmico e inovador. O ato da pesquisa por parte de professores e alunos torna a aprendizagem mais cooperativa, esta proposta não considera o professor como detentor do conhecimento, mas propicia melhor dialogo e mediação na busca pelo aprender conseguindo melhores resultados no processo. Ser um professor – pesquisador consciente de seu papel formador auxilia os educandos a se transformarem em sujeitos conscientes do seu dever, praticando ativamente a cidadania.

Fica claro que a atitude de pesquisador e estudioso auxilia o professor no desenvolvimento da capacidade de saber pensar, cultivar o aprender a aprender, saber avaliar-se e avaliar a sua realidade escolar, questionar e tornar o questionamento reconstrutivo para si e para o sujeito que está em transformação.

O professor ao assumir uma postura aberta à inovação, deve procurar estar atento aos aspectos teóricos, legais e a novos métodos de ensino, principalmente que envolvam os novos suportes tecnológicos, o trabalho com os hipertextos que estão em circulação e as novas linguagens além da verbal, a não verbal, que contemple o visual, o som, os movimentos, o *design*, etc., dessa forma estará amparado para aplicar planejamentos adequados que visem qualidade pedagógica e consequentemente sucesso na aprendizagem de seus alunos.

De acordo com as ideias apresentadas, é importante que se fundamente uma proposta de parceria entre o setor educacional e a comunidade, para explorar e construir conhecimentos segundo as necessidades de seu desenvolvimento, numa dinâmica de articulação em que a instituição educacional assuma o papel de mobilizadora de transformações, e o professor, o papel de promotor da aprendizagem

Portanto, o educador em sala de aula, é o principal agente da localização, instrução e transmissão do conhecimento, seja qual for o currículo a ser trabalhado, e a comunidade da qual faz parte, deve comprometer-se com um ensino de qualidade, é o que se espera para o desempenho de sua função, e isso fará com que o trabalho desenvolvido seja para formar alunos que sejam leitores críticos e atuantes na sociedade emergente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo abordou temáticas importantes que permitiu aprofundar questões que envolvem o trabalho do professor frente as novas tecnologias, uma proposta visando práticas leitoras com audiolivros abrangendo o letramento, contemplando também as múltiplas linguagens no processo de formação de leitores. Discutiu-se a importância da formação constante do educador, de ser agente pesquisador do processo de ensino e aprendizagem.

Durante a pesquisa observou-se que o professor precisa estar apto em usar as tecnologias, pois esses recursos são ferramentas de busca e construção do saber, que contribui na motivação dos educandos e promove um ensino de maior qualidade que se acentua nas práticas de letramento. O papel do professor nesta perspectiva é de dinamizar o ensino e o incentivo à leitura em uma novo contexto que englobe as tecnologias e que sejam desenvolvidas práticas leitoras que envolvam os audiolivros como um recurso incentivador no processo da formação de leitores. Neste contexto, o educador deve atuar como mediador e pesquisador dessas novas alternativas a fim de aprimorar a aprendizagem dos educandos.

Portanto, as considerações feitas apontam para a necessidade de considerar o conhecimento e a vivência dos sujeitos como centrais nos processos de formação de leitores na escola, com o objetivo de fazer com que os agentes escolares reconheçam o importante papel que desempenham na sociedade e com isso busquem inovação e pesquisa a todo o momento.

Por todas as ideias apresentadas, fica claro que a concepção de um ensino voltado para o letramento envolvendo as semioses é fundamental na sociedade do conhecimento que se vive hoje, e o professor como agente de transformação precisa articular as novas linguagens nas práticas de letramento pois isso contribui para que o sujeito encontre a ressignificação em ler e escrever.

Portanto, espera-se que seja perfil do professor conhecer e dominar as tecnologias aplicadas à educação através de uma formação que seja orientada pela pesquisa, e que essas novas linguagens presentes na hipermídia possam ser instrumentos de troca de informações, disseminação e qualidade na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Raquel Goulard. As novas tecnologias e implicações na formação do leitor – professor. In: MARINHO, Marildes (Org). *Ler e navegar:* espaços e percursos de leitura. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2001.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016.
SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor:* aspectos cognitivos da leitura. 15.ed. Campinas: Pontes, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. 3.ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

A REPRESENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA ESCRAVISTA NA JAMAICA EM *THE LONG SONG*, DE ANDREA LEVY

Diego Bonatti[i] (URI - FW)
Denise Almeida Silva[ii] (URI - FW)

1 INTRODUÇÃO

A colonização, em seus diversos contextos, deixou marcas que podem ser sentidas até hoje na sociedade. Além da imposição de uma cultura e, por consequência, de valores completamente diferentes dos originais seguidos pelos povos que sofreram este processo, a colonização teve um aspecto ainda mais grave: o extermínio de populações, a exploração econômica, e o tráfico e o uso de mão de obra escrava negra nas colônias. Essa dominação racista enfrentada pelos escravos resultou na marginalização e a segregação de etnias consideradas minoritárias. Por muito tempo a voz desses segmentos sociais não foi ouvida e, muitas vezes silenciada e ocultada dos debates sociais.

Em contraposição a este posicionamento passivo, movimentos contemporâneos têm permitido o empoderamento e o questionamento do sujeito que sofreu/sofre, até hoje, com os efeitos da colonização por países europeus, tais como o racismo, a depreciação cultural, a xenofobia, dentre outros. Por conseguinte, esses cidadãos uma vez oprimidos, começam a buscar meios pelos quais possam expressar seu posicionamento frente à questão colonial. É então nas artes, uma das possibilidades existentes para manifestar e lutar contra injustiças, que encontram o instrumento de voz para questionar e combater a sua descolonização tardia.

A literatura, enquanto arte da palavra, tem a possibilidade de ser um espaço para questões sociais e manifesto da subjetividade. Como resultado da escrita motivada pela questão colonial, temos o surgimento da literatura pós-colonial, em que escritores vão representar questões relacionadas ao colonialismo como forma de questionar valores socialmente difundidos, por exemplo. É neste contexto de pós-colonialidade que se localiza e se investiga a literatura produzida pela escritora negra inglesa Andrea Levy.

---

[i] Graduando em Letras- Inglês pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI – Câmpus Frederico Westphalen, Brasil. E-mail: diego.bonatti@bol.com.br
[ii] Doutora em Letras. Professora no Mestrado em Letras – Literatura Comparada na URI Câmpus Frederico Westphalen, Brasil. E-mail: dnsalmeidasilva@gmail.com

A escritora nasceu em Londres em 1956 e é filha de pais jamaicanos. Os pais de Andrea Levy são migrantes da geração *Windrush*[i], isto é, pertencem ao grupo de migrantes das ilhas do Caribe, que em 1948, ainda vivendo na Jamaica colonial, foram convidados pelo governo inglês para migrar para a metrópole e, por consequência, deram origem à chamada diáspora jamaicana. A real intenção do governo era a busca de mão de obra barata para a reconstrução do país no período após a segunda guerra mundial. Os jamaicanos, por sua vez, enquanto cidadãos britânicos, acreditavam ter os mesmos direitos e o status que os demais habitantes do império, por isso migram em busca de melhores condições de vida. Entretanto, ao chegarem na metrópole, os migrantes percebem que o contexto inglês era completamente diferente do que lhes era prometido: eles são mal recebidos pelos compatriotas e desprezados pela sua cor e país origem. (LEVY, 2014).

Como consequência do racismo e xenofobia praticada pelos ingleses brancos, os migrantes passam a abandonar seus traços culturais e a esquecer toda sua herança cultural afro-caribenha. Nessa perspectiva, Andrea Levy cresce negando sua cor e sua cultura, e busca, o máximo possível, esconder o passado diaspórico de sua família e, por consequência, parecer branca. Essa situação de negação cultural e depreciação étnica se faz presente na vida da escritora até quando ela, numa dinâmica de um grupo de alunos sobre escrita criativa, tem um despertar. Nessa dinâmica, os participantes foram divididos de acordo com a cor de sua pele, fato que faz com que Levy reflita sobre sua vida e dê início a produção literária voltada para a questão afro e suas particularidades. (LEVY, 2014).

Assim sendo, Levy publica *The Long Song* em 2010, obra em que é narrada a história de vida de July, a filha de uma escrava negra com um capataz escocês, desde o seu nascimento, até a alforria. O contexto representado na obra é o da Jamaica colonial, por isso, a representação da escravidão é usada como pano de fundo por Levy para apresentar uma personagem negra, escrava, e que tem atitudes de resiliência, resistência e empoderamento ao contar sua história e afrontar o poder do colonizador.

---

[i] O pai de Levy estava a bordo do navio *S.S. Empire Windrush*, que aportou em Tilbury na Inglaterra em 1948. A chegada deste navio marca o início da diáspora negra na Inglaterra, por trazer o primeiro contingente de migrantes do período pós-guerra. Esse contingente migrante veio a ser conhecido como *Windrush Generation* - o nome do navio que pioneiramente transportou a população caribenha para a metrópole - S.S. Empire Windrush -foi adotado para nomear toda essa geração de migrantes. Mais tarde, a mãe de Andrea Levy chega à Inglaterra a bordo de um navio que transportava bananas para exportação.

Para embasamento deste estudo, utilizamos os escritos dos seguintes teóricos: Nascimento (2009), Mazamam (2009), Nascimento (2009) e Asante ([s.a.], [s.p]), sobre a afrocentricidade; Bosi (1996), para o conceito resistência; Bonnici (2009), Hall (2003) referente à literatura diaspórica; Klein; Vision III (2007), Walvin (2001), no tocante ao funcionamento e organização das *plantations* no Caribe colonial.

2 ESCRAVIDÃO NA JAMAICA: ESTRATÉGIAS LITERÁRIAS DE DESCOLONIZAÇÃO

De acordo com Bonnici (2009), o tipo de colonização empregada na Jamaica foi o de sociedades duplamente invadidas, que consiste na morte e extermínio das populações indígenas e a rápida substituição por povos africanos escravizados. Após a captura de escravos na África, estes eram trazidos para as colônias e forçados a trabalhar em plantações de cana de açúcar – o principal produto comercial da época.

Conforme Klein; Vision III (2007), Walvin (2001), o funcionamento e a organização das *plantations* – as plantações de cana de açúcar, no Caribe colonial, eram baseados no uso de extrema violência por parte dos colonizadores (Outro), em relação aos escravos (outro), que eram submetidos a jornadas de trabalho extenuantes, a trabalhos forçados, torturas e diversas situações de degradação, depreciação e violência do negro escravo.

O colonialismo, enquanto estratégia de colonização usada pelos europeus para ampliar seus domínios econômicos e ideológicos, exercia/exerce uma atitude autoritária e impositiva sobre os cidadãos submetidos a ele. Entretanto, assim como qualquer movimento opressor, este acaba por incitar a insurreição de cidadãos que não aceitam ser dominados, nem a ter sua cultura desqualificada com base num sistema hierarquizado com base na cor da pele dos indivíduos, isto é, fundamentado no racismo.

Essa insubmissão ao colonialismo é representada na literatura pós-colonial, ou seja, a escrita produzida no período imediato desde a chegada dos povos “colonizadores” ou dominadores, até os desdobramentos de independência da colônia e os efeitos causados pelo processo colonial na atualidade, (BONNICI 2009). Andrea Levy ao escrever *The Long Song*, representa a escravidão na Jamaica, bem como as estratégias adotadas pelos escravos para o

enfrentamento do poder colonizador. Para o exercício dessa escrita de denúncia, observamos o destaque a duas estratégias no decorrer da narrativa: a resistência, e a afrocentricidade, as quais contextualizaremos a seguir.

2.1 *The Long Song*: uma escrita resistente da experiência escravista na Jamaica

Ao abordar o conceito de resistência com relação à narrativa literária no ensaio “Narrativa e Resistência”, Alfredo Bosi lembra que o conceito, que nesse contexto migra da ética para a estética, implica “opor a força própria à força alheia” (1996, p. 118). O autor caracteriza a resistência como uma espécie de luta política que se torna posicionamento ético expresso através da escrita como forma de questionamento de valores socialmente difundidos. Ainda, ele divide a presença da resistência na narrativa entre tema e forma.

Ao analisar a obra *The Long Song*, percebemos que ambas as estratégias de resistência foram utilizadas, tanto enquanto narração, quanto na temática. Evidencia-se a presença da resistência enquanto tema na representação: a) da escravidão enquanto questionamento à hegemonia e supremacia branca na Inglaterra; b) de uma escrava negra como protagonista do livro, fato que se opõe ao contexto de colonização branca europeia e de dominação cultural e econômica racista comandada pelos ingleses na colônia jamaicana; c) da participação e engajamento por parte dos escravos na Guerra Baptista; d) da fuga em massa dos negros das fazendas e a insubordinação aos brancos após a abolição da escravidão, entre outros.

Por outro lado, a obra apresenta aspectos de resistência enquanto narração, uma vez que a voz narrativa se apresenta forte, rápida e com vocabulário de quem não só relembra a história da escravidão, mas também se posiciona frente ao fato. A narrativa dialoga com o leitor ao mesmo tempo em que o enfrenta, desafiando-o a participar de uma literatura que o faz pensar e o desacomoda:

> Let me confess this without delay so you might consider whether my tale is one in which you can find any interest. **If not, then be on your way, for there are plenty books to satisfy if words flowing free as the droppings that fall from the backside of a mule is your desire**. […] Go to any shelf that groans under a weight of books and there, wrapped in leather and stamped in gold, will be volumes whose contents will find you meandering **through the puff and the twaddle of some white lady's mind.** […] Three chapters is not an excess to lament upon a white woman of discerning mind who finds herself adrift in a society too dull for her. And as for the indolence and stupidity of her slaves (be sure you have a handkerchief to dab

> away your tears), only need of sleep would stop her taking several more volumes to pronounce upon that most troublesome of subjects. (LEVY, 2010, p. 7-8, grifos nossos)[i]

Percebe-se a ironia usada por Levy ao escrever a obra, outro aspecto de sua escrita resistente. Além disso, como forma de evidenciar o empoderamento da personagem, a autora constrói o enredo com base nas memórias da própria July, que narra a sua história. Depois de não encontrar alguém que a ajudasse ou quisesse ouvi-la, July decide autorar a sua própria história, e para isso tem o apoio do filho Thomas, um editor de livros: "My mama had a story – a story that lay so fat within her breast that she felt impelled, by some force which was mightier than her own will, to relay this tale to me, her son…" (LEVY, 2010, p. 1).[ii] Ao não ser ouvida, July encontra seus próprios meios para exercer sua cidadania e fazer sua história ser passada adiante, não ser esquecida.

A resistência narrativa destaca-se, também, pela atitude da narradora, através da linguagem e das metáforas usadas na representação do nascimento de July sob um monte de cana de açúcar cortada, imagem que, figuradamente, sugere que é parte e resultado de todo o sistema colonial. Enquanto vítima de um crime social, July já nasce escrava, vítima de um sistema racista implantado pelo colonialismo.

Em *The Long Song*, ao promover a tomada de consciência sobre o regime escravocrata inglês nas colônias da América Central, Andrea Levy contribui para a compreensão da origem dos migrantes afro-caribenhos, que agora constituem boa parte da população negra da Inglaterra. Ao mostrar que essa população negra é, em última análise, resultado do sistema escravocrata implantado pela coroa inglesa, Levy, segundo depõe no ensaio "Back to my own country" (2014), objetiva mostrar a seus concidadãos ingleses brancos que a atual população

---

[i] Deixe-me confessar sem demora, assim você talvez possa considerar se meu conto é um dos quais você pode achar interessante. Se não, siga seu caminho, **já que há muitos livros para te satisfazer, se o que te agrada são palavras que caem tão livremente como as fezes do traseiro de uma mula.** [...] Vá para qualquer prateleira que geme sob o peso dos livros e lá, embrulhado em couro e carimbado em ouro, estarão volumes cujo conteúdo te farão encontrar os meandros **dos suspiros e das bobagens da mente de alguma senhora branca**. [...] Três capítulos não é um exagero para uma mulher branca lamentar sobre estar à deriva em uma sociedade tão boba para ela. E para a indolência e estupidez dos seus escravos (tenha certeza de que você tem um lencinho para secar suas lágrimas), somente a necessidade de dormir a impediria de usar mais volumes para se declarar sobre os assuntos mais maçantes. (LEVY, 2010, p. 7-8 grifos nossos, tradução nossa)

[ii] "Minha mãe tinha uma história – uma história que a preenchia de tal modo seu peito que ela se sentia obrigada, por alguma força mais forte do que sua própria vontade, a transmitir esta história para mim, seu filho..." (LEVY, 2010, p. 1 tradução nossa).

negra, migrante da geração *Windrush* ou seus descendentes, é um problema social que diz respeito a todos, brancos e negros.

3 ANDREA LEVY E O EXERCÍCIO DE UMA LITERATURA AFROCENTRADA

O paradigma de conhecimento afrocêntrico, desenvolvido por Asante (2009), Mazama (2009) e Diop (2009), é um movimento ideológico que propõe a interpretação dos fatos da vida a partir da perspectiva negra. Também, a afrocentricidade procura a valorização das raízes negras do sujeito, que se empodera e passa a ter orgulho de sua identidade e ancestralidade. Por outro lado, o afrocentrismo valoriza e respeita contexto do qual o indivíduo fala, ou seja, a localização cultural, histórica e ideológica, compondo, então para o multiculturalismo – o respeito a todas as culturas e identidades existentes.

Quando questionada sobre a motivação que a levou a escrever *The Long Song*, Levy (2010), conta que estava participando de um evento sobre escravidão quando uma participante se levanta e lhe pergunta como poderia ter orgulho de suas raízes jamaicanas se seus ancestrais tinham sido escravos. Nessa hora, Levy entendeu que queria ajudar àquela mulher e outras pessoas a valorizar sua ancestralidade, e ter orgulho de quem são, por isso decide escrever o livro.

De sua prática literária podem ser destacados os seguintes pontos como aspectos afrocêntricos usados para a construção da narrativa: o ponto de vista autoral, o tema e a valorização da história e cultura negra. Ao representar a vida de uma escrava jamaicana, e permitir que ela própria, apesar de semianalfabeta, narre a sua história, Levy evidencia o empoderamento do negro e a busca por valorização. Além disso, o uso de uma narradora onisciente, em primeira pessoa, colabora para que a personagem sinta orgulho da cultura negra, fato que lhe dá coragem para contar a versão da escravidão sob a perspectiva do dominado e exultar na vitória da libertação conquistada na Guerra Baptista.[i]

Enquanto narra, July relembra sua própria história, juntando fatos, pessoas, momentos e lugares que passaram por sua vida. Assim, rever a instituição escravista e toda a sua violência

---

[i] A Guerra Baptista é representada na narrativa. Foi uma revolução dos negros escravos apoiados por pastores da Igreja Baptista contra o poder colonial inglês. Como efeitos da revolução, obteve-se a abolição da escravatura na Jamaica.

pelos olhos de mulher negra, com conhecimento pessoal dessa vivência e que, por isso, pode contar a outra face da escravidão omitida das narrativas comerciais e nos livros de história, revela-se um fator que revela a influência da postura afrocentrada no tema e na forma.

July é vítima de um crime quando, ainda pequena, é raptada dos braços de sua mãe para servir de escrava particular de Caroline Mortimer, a irmã do dono da fazenda. Esta, re ém chegada da Inglaterra, e decepcionada com a falta de refinamento dos escravos na Jamaica, ao ver a pequena July leva-a para morar na casa-sede da fazenda, a fim de educá-la para que a servisse. Entretanto, a protagonista resiste ao destino que lhe fora reservado:

> **'Come, little nigger, you be sent back to the field if you do not behave.' Yet, no matter whom July kick, spat, clawed and cursed upon, she was never sent home.** She ran from the great house nearly every sun-up, searching for a path to the negro village – finding herself enfolded by louring trees or adrift in long grass that tickled at her chin. Yet **all that followed this offence was to be chased back by Godfrey's snarling, slathering hounds before being dragged by her hair to stand before that missus.** (LEVY, 2010, p. 52, grifos nossos)[i]

Observa-se que July, desde criança, buscava estar junto dos seus, junto de sua família, e não no meio de uma minoria branca que impunha valores diferentes dos seus. Contudo, as adversidades se fazem presentes muitas vezes mais na vida da escrava. Um dos momentos mais difíceis enfrentados por ela foi quando teve que abandonar seu filho Thomas na porta de pastores Baptistas, no período após a revolução por não ter como sustentar a criança, que levam a criança para Londres. Depois disso, é torturada. Anos depois, engravida novamente, agora de uma menina. Desta vez, o pai da criança é o marido de Caroline Mortimer e novo dono da Fazenda Amity. Com o passar do tempo, os negros já não mais aceitavam ser explorados e exigiam pagamentos justos para continuarem a trabalhar nas plantações. Com a ruína do sistema colonial, muitos ingleses voltam para o Reino Unido, dentre eles o casal de ingleses, que raptam a filha July.

---

[i] **'Venha, negrinha, ou você será enviada de volta à aldeia se não se comportar.' Mesmo assim, não importava quem July chutasse, cuspisse, arranhasse ou amaldiçoasse, ela nunca foi enviada para casa.** Ela corria da casa grande quase todo nascer do sol, procurando por um caminho para a vila dos negros – acabava cercada de árvores com cara feia, ou perdida pelo capim que fazia cócegas no seu queixo. Ainda, **depois de toda essa insubordinação, era perseguida pelos grunhidos de Godfrey e por cães de caça antes de ser arrastada pelo cabelo para ficar diante da senhorita.** (LEVY, 2010, p. 52 grifos nossos, tradução nossa)

Passando fome e abandonada na ilha, July é levada a julgamento pelo suposto roubo de uma galinha. Nesse momento, o filho Thomas, editor de livros muito respeitado em Londres, chega à ilha caribenha para reencontrar a mãe. Morando com o filho na ilha, July decide contá-lo a história de sua vida, o qual sem paciência para ouvi-la, sugere que ela escreva um livro. Este fato permite que July passe adiante sua história e não deixe os crimes da escravidão serem esquecidos. Esse reexame do passado colonial jamaicano vai permitir, entre outros fatos, a redescoberta/preservação da cultura de matriz africana, bem como a luta por uma sociedade multicultural em que não só a visão eurocêntrica seja aceita ou respeitada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluiu-se que, ao fazer uso do paradigma afrocêntrico, Levy pratica uma forma de resistência na literatura, ao mesmo tempo em que reconstitui sua história pessoal e nacional por meio da representação de um tema de relevância social. Escrever, no caso de Levy, é uma forma de posicionar-se perante a realidade (especialmente contra o preconceito e racismo), afirmar suas raízes indenitárias e reafirmar o papel da resistência na literatura como forma de questionar ideologias e promover mudanças.

Ao abordar a problemática da escravidão em contexto jamaicano, Levy realça a expressão de uma escrita conectada às bases sociais, que promove o orgulho es valorização do afrodescendente em contexto inglês. De acordo com a escritora, muitos ingleses, brancos e negros, desconhecem o uso de mão de obra escrava nas colônias. Logo, muitos deles ignoram seu passado e não sabem de suas raízes afro-caribenhas. Em razão disso, a literatura praticada por Andrea Levy assume ainda outro aspecto, o da reconstituição da memória pessoal e social e da legitimação da importância do cidadão negro para a construção da Inglaterra contemporânea. A afirmação cultural negra desempenhada pela escritora ao ter a afrocentricidade como constante ideológica em suas obras, resulta, então no questionamento sobre o poder colonizador inglês no contexto da pós-colonialidade. Da mesma forma, o caráter da literatura dela revela a busca pela descolonização de seu povo por meio da reconstrução do passado colonial jamaicano.

Por fim, Andrea Levy, ao exercer um posicionamento resistente de literatura, rompe com o cânone inglês, formado majoritariamente por escritores brancos e homens. Por isso, ao representar uma temática tabu em contexto inglês, narrada pela voz de uma escrava que alcança a liberdade, e produzida por uma escritora negra, filha de uma geração de migrantes, Andrea Levy não deixa as vozes da escravidão serem esquecidas em *The Long Song,* como o próprio título sugere, são entoadas pela eternidade, como forma de denúncia contra os crimes cometidos pela humanidade.

REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricity. Asante.Net. 13 /04/2009. Disponível em: <http://www.asante.net/articles/1/afrocentricity/> Acesso em: 20 maio 2017

BONNICI, Thomas.(Org.) *Resistência e intervenção nas literaturas pós-coloniais.* Maringá: EDUEM, 2009.

BOSI, Alfredo. Narrativa e resitência. *Revista itinerários,* Araraquara, n.10, 1996. Disponível em: <http://piwik.seer.fclar.unesp.br/itinerarios/article/viewFile/2577/2207> Acesso em: 20 jan. 2016

LEVY, Andrea. *The Long Song.* London: Headline, 2010.

______.Back to my own country. In: *Six Stories and an Essay.* London: Headline, 2014. p. 3-17

MAZAMA, Ama. A Afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). *Afrocentricidade*: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. Série Sankofa: matrizes africanas de cultura brasileira. p. 111-128

NASCIMENTO, Elisa Larkin. In: ______ (org.). *Afrocentricidad*e: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. Série Sankofa: matrizes africanas de cultura brasileira. p. 181-196

VISION III, Ben; KLEIN, Herbert S. *African Slavery in Latin America and the Caribbean.* 2 ed. New York: Oxford University Press, 2007.

WALVIN, James. *Black ivory.* 2 ed. Massachusetts: Blackwell Publishers, 2001.

POÉTICAS DA DILATAÇÃO: AS DICÇÕES AUTORREFLEXIVAS DE TEIA, DE ORIDES FONTELA

Douglas Rosa da Silva[i] (UFRGS)

1 INTRODUÇÃO

Palavra densa, palavra tempestuosa, palavra teia. Esses são vocábulos que, *grosso modo*, seriam passíveis de caracterizar a produção última de Orides Fontela (1940-1988), denominada *Teia* (1996), e publicada dois anos antes da morte da poeta. O título da obra faz jus ao fazer poético que nela é concentrado, afinal, a dimensão da linguagem poética em *Teia* revela uma rede cuja dicção tem a potência de desvanecer o sentido mais arraigado, ao mesmo tempo em que abre, pelas fissuras óbvias e incessantes entre os versos e estrofes, o solevantamento de um novo mundo.

E é como um Narciso atento aos pormenores da própria feição, que a poesia de Fontela manifesta um sujeito poético que se nutre da matéria que o constitui, uma vez que, na escassez do mundo, não há provimento capaz de sustentá-lo. Ao manusear a linguagem poética como um instrumento que apanha, no interno, vigor e alento, a produção de Fontela também projeta externamente um universo remodelado, universo esse em que a percepção do corpo e espaço é ampliada, redimensionando todo ato produzido no eixo da substância-cosmos ou, ainda, do particular-universal. O poema abaixo, extraído de *Teia*, ilustra essa linha argumentativa:

> Sem mão
> não acorda
> a pedra
>
> sem língua
> não ascende
> o canto
>
> sem olho
> não existe
> o sol.
> (FONTELA, 1996, p. 27).

[i] Mestrando na área de Literatura com Bolsa CNPq, UFRGS, Brasil. E-mail: douglasrosa.per@gmail.com.

Sintaticamente, os versos do poema constituem orações fragmentadas, caracterizadas por cortes bruscos que, através do *enjambement*, suspendem e acentuam a leitura fracionada do texto. Essa desintegração, marcada pelos períodos que se subdividem em três versos em cada estrofe, aproxima-se de um exercício de despedaçamento que é, isocronamente, uma composição, como será visto a seguir.

Para esse entendimento, frisa-se, no nível lexical, a presença estratégica da preposição "sem" abrindo cada estrofe, ao passo que o advérbio "não" também se situa taticamente no segundo verso de cada uma das estrofes do poema. Nesse jogo dado entre ausência ("sem"), e negação e recusa ("não"), denota-se que é nítido o movimento que apreende a presença do sujeito poético na zona disposta, considerando que: "sem mão/não acorda", "sem língua/não ascende", "sem olho/não existe". Verifica-se também que há verbos que indicam ação, dinamismo: acorda, ascende, existe. Dada uma leitura resumidamente lexical dos versos destacados, é presumível que sem a participação de membros do corpo, como a "mão", a "língua" e o "olho", não há a execução de atividades tais como: acordar, ascender, existir. Nisso, os próprios vocábulos verbais do texto poético também figuram uma linha de sentido imagética muito particular, em razão de que "acordar/acorda" pode ser lido como ato de abertura da consciência, "ascender/ascende" põe-se como um ato de elevação dessa mesma consciência, e "existir/existe" delineia um ato de permanência e amplitude da aludida consciência. A tríade verbal, toda organizada pela equivalência de estar na terceira pessoa do singular do indicativo, monta sua própria cena, trazendo ao poema um feixe de sentido que é complementado por outros elementos estruturais inseridos no arranjo poético.

No nível gramatical, o comparecimento das anáforas caracterizadas pelos itens "sem" e "não" também sobressaltam as correspondências opositivas e complementares entre os versos. A repetição constante dos sons vocálicos das palavras também é similar a uma assonância (acord*a*-pedr*a*; ascend*e*-exist*e*; cant*o*-olh*o*). Ainda no eixo fonológico, destaca-se, sobretudo, a presença do */s/* acentuado sempre no primeiro verso de cada estrofe, o que implica a duração de um ruído fricativo, particularidade que abre as estrofes de um modo vistoso, como se houvesse uma tomada rápida de discernimento das partes corporais mencionadas. Semanticamente, essa consciência da relação confluente entre operações produzidas pelo corpo, e operações produzidas pelo universo resulta em um sujeito poético que se enxerga proporcional

à plenitude do cosmos, sendo que, sem a sua materialização e presença, não seria possível nem acordar a pedra, nem ascender o canto, nem validar a existência do sol. A presença efetiva do corpo (mão, língua, olho), transcende a superficialidade da matéria, atravessa a orbe e garante vida para as unidades universais (pedra, canto, sol). O poema parece tracejar um corpo que serve como instrumento capaz de se fundir com uma energia cósmica e dissonante, o que culmina, por vezes "em uma mitologia própria da autora" (2007, p. 138) para dialogar com Renato Suttana em ensaio intitulado *Orides Fontela: introspecção e luz*. Nessa leitura, tem-se um exemplo de uma dicção que, na autorreflexividade, repercute uma nova dimensão das coisas, avultando-as e se mesclando com elas, distintamente.

Tendo essa peculiaridade em vista, questiona-se: de que modo as dicções autorreflexivas presentes em *Teia*, de Orides Fontela, remoldam o existente? A resposta talvez esteja nessa dicção autorreflexiva, dicção essa cujo cerne implica em ver-se e reelaborar-se, em sentir-se (internamente) e agir (externamente), em aprofundar-se (na interiorização) e atuar com lucidez (na exposição).

2 DISSOLUÇÕES E FRAGMENTAÇÕES DOS SUJEITOS NA PÓS-MODERNIDADE

As características inscritas na produção de Orides Fontela e os pontos que integram a conjuntura pós-moderna estão intimamente ligados. Para discorrer a respeito, é necessário retomar alguns aspectos que concernem, primeiro, à personalidade da autora. Descrita como uma mulher de índole difícil, seca em afetos e com final quase indigente, o desenho do perfil de Orides Fontela aparenta, de certo modo, coincidir com o misto de objetividade e espessura que determinam sua poesia. De forma concomitante, sua expressiva singularidade é reconhecida por nomes significativos do âmbito literário-intelectual, como por exemplo, Antônio Candido, Marilena Chauí, Benedito Nunes, Davi Arrigucci Jr., entre outras consideráveis personalidades desse meio. Entre a faceta excepcional e o perfil insociável, Fontela se apresenta ao mundo como um enigma intenso e instigante, fazendo com que sua fortuna crítica, não raramente, se veja no dever de associar a obra da autora a um olhar aplicado aos trâmites ocorridos em sua vida.

Formada em Filosofia e nascida em São João da Boa Vista, município conhecido como a "cidade dos crepúsculos maravilhosos", a obra poética da autora paulista, de modo amplo,

recebeu parca atenção crítica em sua época. Contudo, e em consonância com o comentário do professor e crítico Marcos Aparecido Lopes[i], "tal discrição não significa pobreza especulativa dos críticos nem tampouco da própria autora" (2008, p. 115). É possível, então, atribuir à moderada avaliação crítica feita ao legado fonteliano o fato de que a poeta não almejava e não trabalhava sob um viés de vínculo a um determinado e específico período de produção poética, muito menos pretendia igual reconhecimento por parte dessas agremiações. Em seu exercício de escrita, fleumático e persistente como o trabalho de uma aranha que monta sua teia, Orides Fontela singulariza-se, singularizando também a própria trajetória e a imagem que projetava no mundo. Sua poesia, ausente de inscrição e de afiliação a uma específica tendência, remete à discussão de um pós-modernismo que "atua no sentido de demonstrar que todos os reparos são criações humanas" (1988, p. 24), como bem aponta Linda Hutcheon, em *Poética do pós-modernismo*. E a reparação, nesse caso, é dada por via da dicção autorreflexiva, vertente de criação que elabora interiormente, e que exterioriza a sua elaboração nos cenários tocados pela sua poesia.

Apesar de a autorreflexividade ter sido um elemento tipicamente presente em consideráveis produções modernistas, na linguagem poética fonteliana há um revestimento e uma reapropriação dessa atividade. Em Orides Fontela, o teor da autorreflexividade é refeito, restaurado. Se, no modernismo, a autorreflexividade aproximava-se mais de uma prática que repensava o sujeito dentro de seu contexto nacional e/ou local, em Fontela a proporção autorreflexiva é outra, dado que a autorreflexividade é justamente aquilo que separa o sujeito poético desse mundo, fazendo com que ele encontre uma realidade alternada e paralela por via da consciência que se pensa. Isto é, se pode reconhecer que uma paródia da ideia de autorreflexividade é efetuada na composição poética de Orides Fontela[ii]. Por consequência, essa inclinação configura parte do trabalho de *Teia* (1996) como legitimamente pós-moderno, observando que as produções pós-modernas também são artes que resgatam e reproduzem o

---

[i]Excerto extraído da leitura do artigo *"O canto e o silêncio na poética de Orides Fontela",* publicado na Revista *Ipotesi*, v. 15, n. 02.
[ii] Um dos mais expressivos exemplos de paródia presentes em *Teia* (1996), de Orides Fontela, seria o poema formado a partir de fragmentos textuais do poeta Carlos Drummond de Andrade, intitulado "*Para C. D. A."*: "I/O boi é só. O boi é/só. O/boi./II/Que século, meu Deus! Disseram/os ratos./III/Perdi o bonde/ (e a esperança), porém/garanto/que uma flor nasceu./IV/Ôpa, carlos: desconfio/que escrevi um poema! (FONTELA, 1996, p. 21).

que está nos arquivos, “e esse arquivo é tanto histórico como literário” (HUTCHEON, 1991, p. 165).

Nas sociedades contemporâneas, fatigadas pela constante dissolução das certezas (e, consequentemente, das inteirezas que sustentam os indivíduos), manter-se em unidade consigo é um modo de não se diluir mediante o absentismo das referências e das totalizações. Por conseguinte, o empreendimento de olhar para as particularidades interiores abrange um processo de convergência e de entendimento das próprias disparidades, traço que promove uma espécie de encontro, vínculo e amplitude dos próprios recursos. Ainda assim, se a situação pós-moderna parece inquirir uma nova relação dos sujeitos com os seus ambientes, o mundo também não deixa de ser restabelecido, considerando que

> o sujeito recria o mundo fora dele a partir dos vestígios que o mundo deixa em seus sentidos: a unidade da coisa em suas múltiplas propriedades e estados; e constitui desse modo retroativamente o ego, aprendendo a conferir uma unidade sintética, não apenas às impressões externas, mas também às impressões internas que se separaram pouco a pouco daquelas. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 176).

Nesse processo dado entre as impressões externas e internas é que a “unidade sintética”, para usar os termos de Theodor Adorno e Max Horkheimer, eleva-se e constitui-se na linguagem poética fonteliana. A capacidade lacônica[i] da poesia de Fontela fecha-se em unidades determinadas, fazendo com que a relação entre poema-interlocutor seja dada, intensamente, verso a verso, palavra a palavra, silêncio a silêncio. O poema *Cartilha*, situado abaixo, expõe tal idiossincrasia, adquirindo até mesmo um tom pedagógico e instrucional por intervenção da recriação sintética dos rastros – ou dos ensinamentos – experienciados no e pelo mundo:

Cartilha

Foi de poesia
lição
primeira:

“a a**r**a**r**a mo**rr**eu
na
a**r**oei**r**a”.
(FONTELA, 1996, p. 17).

---

[i]Conforme termos empregados por Marilena Chauí, no prefácio do livro *Teia* (1996).

O poema, organizado em duas estrofes, apresenta seis versos livres com número variável de sílabas poéticas. Por se tratar de dois tercetos, a organização sintática do poema se mostra particular, pois apresenta um período em relevo, marcado entre aspas, que vem enunciado logo após dois pontos. O aposto *“a a**r**a**r**a mo**rr**eu/na/a**r**oei**r**a”* é acrescido como explicação da lição primeira reportada na primeira estrofe. Ademais, a explanação ostenta certa aliteração em */r/*, como pode ser visto nas sinalizações em negrito feitas na própria estrofe. Em todo poema se apura, de igual modo, uma assonância em “a”, que atravessa segmentos expressivos em todos os versos: poesi**a**, liç**ã**o, primeir**a** (estrofe 1), e ar**a**ra, n**a**, **a**roeir**a** (estrofe 2). O apontamento dessas duas figuras de efeito sonoro, apoiadas em outros elementos do texto, revela, sincronicamente, uma oposição e um encontro que está a acontecer no tecido poético textual. As rimas com o mesmo acento tônico em pri**mei**ra (última estrofe do primeiro verso) e a**roei**ra (último verso da segunda estrofe) também impulsionam essa leitura. Considerando o apontamento de tais características, é preciso indagar: de que modo, no poema referido, esse encontro e oposição acontece? Haja vista a rima que cria paralelos na significação do poema, tendo como exemplo “*primeira*” e “*aroeira*”, que retoma o habitat primeiro (e usual) da arara, e “*poesia”* e “*lição”*, que reporta a ideia de que a poesia desvela os sentidos circundantes no mundo (promovendo, desse modo, uma reeducação), é evidente que há um trabalho conjunto no plano da acepção poética dos termos.

Admitindo-se o título do poema,*“Cartilha*”, e considerando os verbos no passado *“foi”* e *“morreu”,* o texto aparenta advertir que mesmo em uma árvore com propriedades tão especiais como a aroeira, ambiência segura de um animal raro como a arara, a morte, simbólica ou não, pode investir com ímpeto. A oposição mencionada está justamente na noção que ilustra o falecimento acontecido em um lugar que, em primeiro plano, é livre de perigo para um animal quase extinto como a ave mencionada. Da mesma forma, o encontro supracitado aparece na alegoria de uma poesia que aponta para a crueza da realidade, manifestando que, na vida, não há abrigo capaz e resguardado de proteger os sujeitos de seus padecimentos e decessos – a consumação ocorre onde menos se espera.

Como visto, a lição primeira inserida na cartilha estampa de que modo as dicções autorreflexivas também promovem saberes ligados ao eu. Ao salientar a lição (lição de poesia), o eu poético também alumbra excertos de sua experiência, aclarando-os na via do poema. Por

essa razão, se infere que, ao voltar para si, o sujeito poético fonteliano parece iluminar a escuridão e as ausências de sua volta, encarando-as destemidamente pela perspectiva da consciência: "A luz está em nós/iluminamos" (FONTELA, 1996, p. 73), entoa outro poema. Assim, o exercício poético em Orides Fontela não se dissolve com as irregularidades pós-modernas, mas se mostra unificado e fortalecido por se manter condensado e compenetrado em si. Como em um processo de individuação que tenta compreender o mundo, a consciência em Fontela é ampliada, não se dissolvendo e muito menos se fragmentando na pós-modernidade. Com regularidade, dureza e densa complexidade, os poemas de *Teia* (1996), mesmo situados em um patamar pós-moderno, exibem outra faceta desse período: a interiorização como uma forma de resguardar/conservar o eu. Acautelando-se e escudando-se do mundo – mundo esse que não parecia muito receptivo aos olhos da poeta -, a elaboração poética fonteliana amplia o conhecimento acerca das coisas, ilustrando nos poemas uma compreensão transcendente e identificada com o ego e com a própria identidade. Tal como um Narciso, esquadrinhado nos próprios reflexos da consciência, o sujeito poético em Orides Fontela se sustém, conseguindo, assim, atuar forte e potente na sua integração com a realidade.

3 NA E PELA TEIA: UMA LEITURA DOS POEMAS

Os movimentos de autorreflexividade são os que permitem que o eu poético sobreviva na hostilidade e na aspereza da existência. Como visto, contemplar-se e cerrar-se nos universos propiciados pela palavra está em oposição às dissoluções e fragmentações que ocorrem na pós-modernidade. No jogo dado entre recolhimento e expansão, entre a luz interior e a sombra exterior, o sujeito lírico parece encontrar linhas de fuga, oriundas na própria imagem, que o fortificam e o sustentam. Ao percorrer os poemas reunidos em *Teia*, é factível visualizar o sujeito poético como sendo sua substancial e única "fonte" ou aquele que tudo concentra como em um "livro único". Na análise dos poemas, esse movimento sutil é exemplificado, dada a sua importância na composição poética de Fontela:

Narciso (jogos)

A fonte
deságua na própria
fonte.
(FONTELA, 1996, p. 69).

Em um primeiro olhar, o poema exibe caráter simples, escondendo, de modo tênue, o jogo situado entre os versos. A abertura evidente do poema sinalizada com “a fonte” é marcada em especial pelo artigo definido “a”, que individualiza e personaliza o objeto – não se trata, então, de qualquer fonte. A única flexão verbal do poema “deságua” está localizada justamente no verso que suscita a ação: com isso, a fonte está a findar na própria fonte, cerrando-se nela. Mas o que, de fato, desemboca na própria fonte? Estaria a fonte vivendo em uma cíclica existência? Ou isso implica em dizer que a fonte, autossuficiente, produz apenas de si para si? A imagem da fonte, que pode ser lida como gênese do eu, estaria relacionada a uma contenção cuja fecundidade única está no lançamento e na imersão do ser? Novamente, a ideia de uma dicção poética autorreflexiva marca o trabalho de significação, visto que os vocábulos “fonte”, duas vezes repetidos no poema, abordam uma imagem de circulação com um único fim; isto é, uma irradiação que brota na interioridade, externaliza-se, e retorna para o mesmo local em que brotou. No nível métrico, a figuração da autorreflexividade é delineada com maior precisão, em virtude da contagem silábica que pode ser feita no poema:

A fon-te (2 sílabas)
de-sá-gua na pró-pria (5sílabas)
fon-te. (1 sílabas)

Observa-se, nesta ilustração, que o maior verso é aquele que retém o enunciado autorreflexivo. Com cinco sílabas métricas, e com uma acentuação forte e dupla no mesmo verso (assentadas em de**sá**gua e **pró**pria), o poema é aberto por um verso dissilábico que, como já foi alegado, aponta para uma específica fonte. Essa fonte de abertura estaria relacionada, de algum modo, ao suprimento universal, a fonte suprema na qual todos os indivíduos estão relacionados. Isso explicaria o uso do artigo delimitador “a”, devido aos variados conhecimentos acerca da ideia de “origem” que atravessam as culturas e contextos da humanidade[i]. Quando o eu-lírico enuncia “fonte”, isoladamente, no último verso, há uma sinalização significativa: o substantivo se torna amplo, sem marcação de artigo, o que corresponderia a ideia de uma nascente que, no eixo geral, se torna particularizada, interna a

---

[i]Ao ler “a fonte” delimitada pelo emprego do artigo “a”, o leitor a aproxima de sua pessoal compreensão (isto é, daquilo que ele entende ser o “ponto de origem e/ou ponto nascente” dos indivíduos no universo). A ideia é justamente faze r uso de um conhecimento comum, que é variável dadas distintas leituras.

cada um dos seres. Portanto, no que compete ao campo semântico, a presente leitura acarretaria em dois possíveis movimentos com similar efeito: ou a completude do universo abarca a plenitude do ser (pois a potência do universo *desemboca, como uma fonte,* na singularidade do sujeito poético), e/ou a plenitude do ser abarca a completude do universo (pois a singularidade do sujeito poético *verte, como uma fonte,* na potência universal).

Conforme pôde ser visto no poema acima, é acentuada e retomada a compreensão de uma autorreflexividade criadora. Ela aparece em dimensão máxima (no maior verso, de 5 sílabas), no último poema, porque assinala justamente o ponto de dilatação da consciência, do ápice da lucidez (o reconhecimento da força que deságua, transpõe e termina em si). Em igual sentido, o poema a seguir também subsidia o ponto de vista explorado:

> Leio
> minha mão:
> livro
> único.
> (FONTELA, 1996, p. 70).

O quarteto acima, evidenciado com o esquema métrico ABCD, faz a variação silábica entre uma (versos 1 e 3 e 4) e três (verso 2) sílabas. Há pares semânticos equivalentes e relacionados, como *leio – livro* e *minha mão – único.* Gramaticalmente, o poema é composto por uma única oração que conta com um aposto "livro único", importante explicação para a formulação do sentido poético. No segmento fonológico, a nasalização presente no vocábulo *mão* faz requerer certa atenção para o verso em que o termo se posiciona. Além disso, *leio* e *livro* formam pares sonoros próximos, tendo em vista a sonoridade líquida na qual fazem parte. Imageticamente, tem-se um sujeito poético concentrado na leitura de sua própria mão, e a objetificação da carne, enquanto matéria transformada em objeto (objeto que é um elemento do corpo), é o vetor principal do poema analisado.

O verbo *"leio"* na primeira pessoa do singular do Presente do Indicativo, anunciado logo no primeiro verso do poema, implica em uma atuação que está a ocorrer no presente. O pronome pessoal *"minha"*, em seguida, pinta uma atividade que se concentra na particularidade. O objeto de leitura *"livro"* aparece no terceiro verso, exprimindo que a *"minha mão"*, na realidade, trata-se do componente medular da atividade realizada pelo sujeito poético. Caracterizado com o adjetivo *"único"*, nota-se que o livro, e, portanto, a execução feita pelo eu-lírico, não é uma mera leitura: o poema disserta sobre a compenetração do eu em sua própria

densidade. Se, no poema anterior, tinha-se a fonte como símbolo da plenitude, fonte essa que findava e circulava no fluxo dela mesma; esse último poema aparenta complexificar o olhar que o sujeito poético lança para a própria mão. No ato de ficar residindo (e de ler) a imagem da mão, há o que parece ser uma restrição da sabedoria ao escopo da própria experiência e subjetividade. De certo modo, o poema analisado revela que a dicção poética se inscreve em uma chamada “anorexia de viver”[i], ao mesmo tempo em que o eu poético funde-se na percepção do eu *“mão”*pelo objeto *“livro único”*. Em um gesto quase cigano[ii], a leitura de mundo fica orientada para o horizonte da particularidade do eu. Desse modo, a complexidade não aparente dos quatros versos traz à tona a ideia de extração, de aprofundamento da subjetividade por intermédio de uma dicção poética que trabalha com os reflexos oriundos do exercício da autorreflexão operados com o próprio corpo.

Destarte, ao exprimir que as dicções poéticas autorreflexivas são aquelas que extraem do âmago do indivíduo as luzes necessárias para as sendas escuras do universo, retoma-se a imagem da fonte e do livro como símbolos representativos da prática autorreflexiva na poesia fonteliana. “O episódio do reflexo sintetiza o ato de conhecimento. Narciso conhece a si mesmo e ao outro, e assim marca a sua diferenciação do mundo”, afirma Cavalcanti (1992, p. 211). Por tal motivo, pode-se dizer que o ato poético em Fontela se consubstancia por uma dicção que cria – marcando sua diferença - ao se autorrefletir.

A teórica e psicanalista Melanie Klein (1981) trabalha em torno dos processos de introjeção e projeção que são caros aos processos de contextura artística. Seguindo as proposições e contribuições de Klein, dá-se uma atenção especial as noções que a teórica desenvolve em torno do uso dos símbolos, recorrência significativa nos poemas de *Teia* (1996), de Orides Fontela. Klein sublinha que “o simbolismo (...) não constitui apenas o fundamento de toda a fantasia e sublimação, mas também sobre ele se constrói a relação do sujeito com o

[i]Conforme a linha de investigação utilizada pelo teórico e psicanalista André Green, a anorexia de viver seria um resultado de uma espécie de narcisismo positivo, fundamentado na ideia de que “no narcisismo positivo, *o eu procura fazer a substituição do objeto pelo próprio eu*, mas não nega o desejo e a busca de satisfação, ou procura neutralizar o objeto, através da mistura do eu com o objeto idealizado” (GREEN *apud* CAVALCANTI, 1992, p. 37, grifo do autor).
[ii]A prática da *quiromancia*, tradição que atravessa milênios e é/foi usada por diversos povos, permanece ainda muito viva. Um dos povos que, a título de exemplo, ainda mantém esse exercício são os ciganos, que fazem da leitura de mãos (lendo linhas da saúde, linhas do destino e linhas do casamento) uma prática, por vezes, até mercantil nos grandes centros urbanos.

mundo exterior e com a realidade em geral" (1981, p. 297). Por conseguinte, e por intermédio dos símbolos, o texto poético de Fontela comunica uma correspondência tanto com a essência (íntima) quanto com a vida prática (pública) que é refletida pelas palavras poéticas dispostas na trama textual:

> O espelho dissolve
> o tempo
>
> o espelho aprofunda
> o enigma
>
> o espelho devora
> a face.
> (FONTELA, 1996, p. 77)

Resumidamente, o poema congrega um tipo de paralelismo sintático e/ou repetição simétrica que enfatiza o espelho enquanto símbolo e elemento central na análise poética. Nos três versos que abrem cada estrofe, varia o predicado, mas é mantido o espelho enquanto sujeito dos períodos formados entre os versos, o que caracteriza também uma anáfora. Os predicados, todos verbais, denotam pares de similaridade semântica dentro do poema. Os segmentos *"tempo"*, *"enigma"* e *"face"* se relacionam à medida que complementam os verbos, estampando o que é dissolvido, o que é aprofundado e o que é devorado em cada uma das estrofes dísticas que compõem o poema. Esse curto apontamento serve, principalmente, para ilustrar de que modo a dicção autorreflexiva nos escritos da poeta é uma exposição nítida dos envolvimentos que o sujeito poético tem com as operações de expansão e dilatação da consciência. Pelo espelho, símbolo em proeminência no poema, a autorreflexividade tem a força de desintegrar a temporalidade (o espelho dissolve/o tempo), garante acesso aos mecanismos intrínsecos da alma (o espelho aprofunda/o enigma) e, de igual modo, destitui a superficialidade do ser (o espelho devora/a face). Entre a dissolução, o aprofundamento e o ato que devora, o eu-lírico retorna ao mundo sensível e apurado, redimensionando, dessa maneira, sua experiência no e para com o mundo habitado.

Ainda assim, há que observar que uma dicção autorreflexiva não tem um caráter arrogante de modo a validar apenas os seus preceitos e saberes. A linguagem poética fonteliana aproveita os vestígios de sentido do mundo em sua tessitura. É nesse "eu" exprimido entre silêncios longos e versos que rasgam em sua rispidez que o eu poético extrai de si a subsistência

que o mundo – bruto e áspero – não lhe oferece. Esse movimento de extração, por vezes, sacraliza o eu-lírico, dado que, na atividade de dilatação da consciência, ele pode ser facilmente sentir-se tão potente quanto uma divindade, uma vez que se exprime como o Deus de seu próprio universo: um deus/olho/ôlho no/olho (FONTELA, 1996, p. 71).

À face do exposto, se reforça reiteradamente que a poesia de Fontela vive em uma concepção amplamente dialética: é extraída no íntimo, e projetada no público. A partir disso, se verifica que as dicções autorreflexivas têm como função expandir o eu no plano de sua própria singularidade, porém restringem-no, muitas vezes, no tocante à partilha, ao enquadramento similar com o outro. Sabe-se que muita dessa restrição foi vivida pela poeta, uma vez que sua definição de "mulher difícil", como já foi mencionada, não parece ser dada de maneira vã nesse cenário[i]. Mesmo com tantos impasses, importa sobrelevar a característica de "ser lucidamente ímpar" de Orides Fontela, especificidade que lhe permitiu explorar não apenas o imaginário de si, mas também vasculhar o imaginário coletivo em vigência, por vezes, recriando-o pela poesia que o sobreexcede.

Os poemas que integram *Teia* (1996), de modo geral, podem ser lidos como uma "fonte de água cristalina" tal como descreve Ovídio no mito de Narciso, já que "a poesia de Orides tem a limpidez lacônica de quem vai ao âmago das coisas, ofuscando sem cegar; aturdindo sem ensandecer, ressoando sem ensurdecer", como expõe a filósofa Marilena Chauí, no prefácio do livro. Para ir ao âmago, é requerida ampla reflexão. E Fontela, em seus poemas, parece não temer qualquer tipo de profundeza: retomando a imagem aracnídea, sua poesia é tão perspicaz como os fios sólidos e ardilosos de uma inigualável teia de aranha.

4 CONCLUSÃO

O poema fonteliano, ancorado na leitura que a aproxima da figura de Narciso, poderia ser assemelhado a uma "identificação mimética" no espelho das águas. A obra congrega elementos que retomam os reflexos determinados pela imagem autorrefletida. Com isso, pode-se dizer que o eu poético em Orides Fontela não deixa escapar o que é intrínseco ao seu *eu* –

---

[i]Com fins de exemplificação, Davi Arrigucci Jr., em entrevista que expõe e comenta características de Orides Fontela, sinala que a poeta "não tinha medida do outro" (2007, p. 126), o que reforça o prisma da análise feita por esse ensaio.

afinal, como já foi reportado, tudo gira em torno dessa busca que, interiorizada, exprime no exterior as suas impressões. A argúcia e a vivacidade de *Teia* se dá pelas palavras, palavras que espelham, por meio de símbolos e figuras, uma dicção autoRreflexiva que se (re)descobre paulatinamente. A poesia funciona, desse modo, como uma revolução interior que refaz o mundo externo, fazendo merecimento À ideia de que "o poeta é doador de sentidos", conforme explicita Alfredo Bosi em *O ser e o tempo da poesia* (1977, p. 141).

Sabe-se que, ao final do mito narcísico[i], uma flor de pétalas brancas com um centro amarelo origina-se no lugar em que o corpo de Narciso ficou submergido. Ao final de *Teia* (1996), os poemas parecem fazer florescer no meio da intermitente realidade: "a estrela da tarde está/madura" (FONTELA, 1996, p. 90). Na gênese do eu, o sujeito poético em Orides Fontela trama as cores de sua própria subjetividade, tornando-se, desse modo, diferente dos demais. Ademais, esse mesmo eu-lírico, exprimido entre os poemas, parece consciente dos seus valores e de seus atributos – e só o é, porque pondera a respeito dessas particularidades. Assim, o exercício poético executado em *Teia* encontra uma suposta totalidade no reflexo da alma e é essa totalidade autorreflexiva que contrasta com um mundo fragmentado, desvalido e divisível: "ver. Ver-se. Não dizer nada" (FONTELA, 1996, p. 44).

"A massa não conhece nem a dúvida nem a incerteza", salienta Freud (2013, p. 41). É nesse sentido que se destaca a singularidade que se faz presente em toda composição de *Teia*: Orides se inscreve distante de uma visão e experiência massificada, pois esboça suas dúvidas, incertezas e inquietações pelos versos criados. Ainda que de forma muito consciente e às vezes calculadamente racional, o mundo é reformado pelo trabalho poético da autora, o que vai em direção a uma ideia de "transmutação" poética, conforme coloca Octavio Paz (1982, p. 26) em *O arco e a lira*.

Primitivos, reais, conscientes. Em suma, os escritos de Fontela, notadamente em *Teia* (1996), fazem uma pulsão que busca algo que está a mais na existência, no sentido da vida. Essa busca se dá por uma espécie de retorno ao eu, e nesse retorno ao eu, a poesia brota, irradiando e ressignificando a monótona e gélida existência. Considera-se, assim, que o conjunto poético reunido na referida obra é oriundo do ímpeto de uma dicção que se preocupa em trazer vida para uma existência que, aparentemente, é destituída dela. Este seria o potencial

[i] Na versão de Ovídio, apresentado no Livro III da obra *Metamorfose*.

maior da dicção autorreflexiva, afinal, o real é sempre outro pela via da palavra poética. Voltamo-nos ao texto literário fonteliano, que exprime: *"muito além é o país/do acolhimento"* (FONTELA, 1996, p. 82). Para saber se esse acolhimento reside ou não na dilatação da interioridade, as dicções poéticas postas em devir nos versos de Fontela ensinam: é preciso, sobretudo, autorrefletir.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. Sociology and Psychology (part I). *New Left Review*, n. 46, p. 67-81, 1967.

ADORNO, T.W. e HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento* (1947). Trad. Guido de Antonio Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, T.W. *Dialética Negativa* (1966). Trad. José Maria Ripalda. Madrid: Taurus, 1986.

ALBERTO, Paulo F. *Ovídio: Metamorfoses*. Lisboa: Cotovia, 2007.

AMARAL, Monica do. *O espectro de Narciso na modernidade*: de Freud a Adorno. São Paulo: Estação Liberdade, 1997.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia.* São Paulo: Editora Cultrix, 1977.

CAVALCANTI, Raissa. *O mito de Narciso:* o herói da consciência. São Paulo: Cultrix, 1992.

FREUD, Sigmund. *Psicologia das massas e análise do eu.* Porto Alegre: L&PM, 2013.

FONTELA, Orides. *Teia*. São Paulo: Geração Editorial, 1996.

KLEIN, Melanie. *Contribuições à psicanálise*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1981.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1982.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Texto, crítica, escritura*. São Paulo: Ática, 1993.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Pensar é estar doente dos olhos. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O olhar.* São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 327-346.

SILVA, Ignacio Assis. *Figurativização e metamorfose*: o mito de Narciso. São Paulo: Editora da UNESP, 1995.

SUTTANA, Renato. Orides Fontela: introspecção e luz. *Revista Ipotesi*, Juiz de Fora, v. 11, n. 1, p. 125-141, jan.-jun. 2007.Disponível em:

<http://www.ufjf.br/revistaipotesi/files/2011/05/12-Orides-Fontela.pdf> Acesso em: 10 ago. 2017.

CRÍTICAS, DENÚNCIAS E EVIDÊNCIAS SOBRE O UNIVERSO DO TRABALHO EM *WHIPPING BOY*, UM CONTO DE MARCELLO FOIS

Éderson de Oliveira Cabral[i] (Feevale)

1 INTRODUÇÃO

O ser humano é constituido de linguagem, faculdade simbólica inerente a ele e que passa pela experiência do corpo. A linguagem é expressa não somente pela língua, mas também por inúmeros sistemas. No entanto, a língua é o interpretante da sociedade – pelo menos é o mais utilizado para interpretá-la. O ser humano está sempre em busca de respostas, de interpretações, de construções de sentidos, ao mesmo que elabora um sem número de produtos culturais. A literatura se encontra entre tais produtos e é um receptáculo de memórias, de testemunhos, de ficcionalização de experiências, de representações dos mais variados temas. Mas, além da linguagem, o ser humano também é constituido da atividade que exerce, da atividade industriosa, da atividade de trabalho. Essas atividades que os sujeitos realizam, como funções sociais refletem no seu ser, ou seja, nas suas identidades, nas suas práticas e interações cotidianas e, obviamente, estão imersa na cultura, em diversos contextos, entrelaçando-se na história e na memória, tanto individual, quanto coletiva.

Este artigo explora a temática do universo do trabalho e suas representações. Nele serão abordado o reconhecimento, o tédio, as perversões, as expiações, o ato de se esquivar, o querer estar livre do ofício e o paradoxo de realizar atividades que os outros se recusam a fazer. Para isso, o conto *Whipping Boy*, de Marcello Fois, escritor italiano, que integra a edição n° 8, da revista *Granta*, lançada no verão de 2011, com o tema “trabalho”, será nosso objeto de estudo. Como aporte teórico, valemo-nos das obras de Stuart Hall (2006) e Kathryn Woodward (2000), na esfera das identidades; de Dominique Maingueneau (2001), no campo da literatura e de Yves Schwartz (2010), no âmbito da atividade de trabalho.

---

[i] Doutorando em Processos e Manifestações Culturais, Universidade Feevale, Brasil.
E-mail: edercabral@feevale.br

Em *Whipping Boy*, o narrador-personagem, por meio de um relato de memória, aborda algumas experiências, nas quais ocupa o lugar dos sujeitos que não querem realizar suas atividades laborais. Alguns deles vivem situações de limitação moral, outros apresentam dramáticas esquivas, pois não desejam assumir suas responsabilidades ou tomar decisões. O ofício do protagonista, do narrador-personagem, é estar onde o outro não deseja ou não pode estar em situação laboral. A reflexão do protagonista sobre sua atividade industriosa é o fio condutor do conto e traz uma série de problemáticas enfrentadas no universo do trabalho.

2 IDENTIDADE E ATIVIDADE DE TRABALHO

Stuart Hall (2006) evidencia que as velhas identidades, os quais conduziram o mundo até agora, balizadas entre os sujeitos do iluminismo e o sociológico, estão em declínio, o que faz com que surjam novas identidades e fragmente o indivíduo moderno. Um elemento que promove essa fragmentação, a nosso ver, é a atividade de trabalho. A atividade industriosa, como um ideal a ser atingido, na abordagem ergológica[i], é compreendida como um impulso de vida, de saúde, sem limite predefinido, que sintetiza, cruza e liga tudo o que se representa separadamente, tal o corpo e o espírito; o individual e o coletivo; o fazer e os valores; o privado e o profissional; as imposições e o desejo (DURIVE; SCHWARTZ, 2008). A atividade de trabalho é uma das esferas sociais nas quais os sujeitos atuam e, assim, participam de diversas "instituições e nelas exercem graus variados de escolha e autonomia, mas cada um deles tem um contexto material, um espaço e um lugar, bem como um conjunto de recursos simbólicos" (WOODWARD, 2000, p. 30). Kathryn Woodward (2000) ratifica esse ponto de vista, quando afirma que "podemos passar por experiências de fragmentação nas nossas relações pessoais e no nosso trabalho". Como exemplo, Woodward (2000, p. 31) apresenta o conflito existente entre nossa identidade como pai ou mãe e nossa identidade como trabalhador/a assalariado/a:

> As demandas de uma interferem com as demandas da outra e, com frequência, se contradizem. Para ser um "bom pai" ou uma "boa mãe", devemos estar disponíveis para

---

[i] A ergologia interessa-se pelo trabalho como atividade efetivamente realizada por sujeitos, entendendo o termo "atividade" como uma dialética entre duas dimensões da atividade humana que estão ligadas no trabalho: o dizer e o fazer, isto é, entre a prescrição e o que efetivamente acontece. A perspectiva ergológica ensina que atividade de trabalho é social, coletiva, normalizada, mas, ao mesmo tempo, engaja experiências subjetivas, que tendem a redefinir permanentemente os procedimentos. É o lugar de um jogo de reciprocidades entre o geral e o singular (TEIXEIRA; CABRAL, 2009).

> nossos filhos, satisfazendo suas necessidades, mas nosso empregador também pode exigir nosso total comprometimento. A necessidade de ir a uma reunião de pais na escola do filho ou da filha pode entrar em conflito com a exigência de nosso empregador para que trabalhemos até mais tarde.

A atividade que realizamos pode interferir na nossa identidade e nas nossas práticas sociais. O âmbito familiar ou afetivo pode ser afetado, aliás, todos os campos sociais, por onde os sujeitos circulam, convivem e interagem, podem ser abalados, pois nosso corpo-si, que é constituído dos aspectos social, cultural, biológico, fisiológico, psíquico e psicológico (DURRIVE; SCHWARTZ, 2010), sofre impactos da atividade, ou seja, o que se faz reflete diretamente no que se é (REVUZ, 2007). Sem dúvida, nenhum trabalho existe sem alguém que trabalhe, estando na linha de frente, atuando com o próprio corpo-si ou no controle e/ou supervisão. Em outras palavras, todo trabalho é realizado, efetuado por alguém em carne e osso, o qual se inscreve em funcionamentos complexos. Ademais, toda atividade de trabalho possui prolongamentos que ultrapassam a pessoa e sua dimensão física. Ao corpo-pessoa, ou ao corpo-si, sempre são solicitados, além dos aspectos descritos acima, a atmosfera institucional, as normas e os valores, às instalações e aos produtos, aos tempos, aos outros envolvidos, aos níveis de racionalidade, etc. (DURRIVE, SCHWARTZ, 2008).

Analisar a atividade de trabalho, sob às luzes da ergologia, não se trata de um ato de denúncia ou um modo de desalienação. Antes de tudo, a ergologia tenta mostrar não apenas o que faz doença, o que gera enfermidades de todas as ordens, mas, sobretudo, evidencia reservas de alternativas, isto é, normas que possibilitem maior mobilidade do trabalhador, do sujeito, na realização da atividade industriosa – uma vez que não se pode gerir em um deserto de normas. A abordagem ergológica não trata de analisar e ver as normas como instância de opressão; ou a renormalização – isto é, o ato de se operar com as normas, mas levando em consideração o modo singular como cada sujeito as atende – como ato conscientemente subversivo: ao contrário, as normas são necessárias por carregar parte do legado cultural humano e por proporcionar a implicação subjetiva, em maior ou menor grau, do ser humano na atividade. Contudo, pode-se dizer que há diferentes tipos de normas – desde as mais fechadas que procuram não proporcionar muita variação na atividade, até normas com maior flexibilidade, possibilitadoras de engajamento de si, do corpo-si em sua integralidade (DURRIVE; SCHWARTZ, 2010).

No entanto, não é raro ver, escutar, perceber ou testemunhar a insatisfação na atividade laboral. A atividade laboral pode ser tanto um objeto de necessidade, quanto um objeto de desejo, mas é preciso que seja os dois. Somente quando os sujeitos conseguem fazer com que a atividade industriosa seja necessidade e desejo, é possível sobreviver no trabalho – o que é raro. O ato de realizar, de exercer uma atividade laboral por obrigação, ou somente por necessidade, é um disparador de sofrimento, pois uma vez que se faça por necessidade, mata-se o desejo. Sujeitos que morrem em relação ao desejo ressecam, esgotam-se em suas atuações, em suas dramáticas laborais (REVUZ, 2008). Muitos sujeitos, no cenário contemporâneo, percebem que passaram a maior parte de suas vidas exercendo atividades que acreditavam ser desnecessárias. Algo muito nocivo, pois a dano moral e espiritual em relação a essa percepção é devastador. Isso pode acarretar em uma marca na alma coletiva, na cultura (GRAEBER, 2013).

No âmbito do trabalho, deseja-se, muitas vezes, o reconhecimento, a ascensão, a promoção, o que pode alimentar o desejo. Contudo, apenas a percepção e a experiência com aquilo que é repetitivo e mecânico, automaticamente, vincula-se ao tédio, ao vazio de significado. Por isso, não é raro que a atividade de trabalho esteja ligada, também, ao ato de se esquivar, de querer estar livre do próprio ofício. Há variáveis nessas afirmações, no entanto, vale destacar que toda história pessoal vem se mobilizar no trabalho (REVUZ, 2008).

2 LINGUAGEM, LITERATURA E SOCIEDADE

A linguagem é um meio privilegiado para se analisar a atividade de trabalho. Por meio de enunciados, é possível exprimir testemunhos, sensações, memórias, etc., mas não apenas isso, como também se pode exprimir a mentalidade de uma época ou de um grupo (MAINGUENEAU, 2001b). A linguagem passa pela experiência do corpo-si, do corpo-pessoa, dotada de uma língua particular, imersa em uma sociedade particular. Toda linguagem que passa por um sistema, tal como a língua, e apresenta diversas nuances interpretativas. A atividade de trabalho também passa pela experiência do corpo-si. O corpo-pessoa que enuncia revela não apenas uma mensagem, porém, ao mesmo tempo, por meio de marcas linguísticas, desvela-se.

A literatura possui uma função vital, pois fornece material subjetivo de representação. Na literatura, o centro da enunciação é o autor. Cada obra está relacionada à sociedade, sem isolar o autor. Toda obra é um universo fechado, no qual se opera um acordo entre a consciência do autor e a universilidade de sua época (MAINGUENEAU, 2001b). Uma obra pode trazer revisões históricas, denúncias, críticas e evidenciar o real, por meio de um processo de ficcionalização, de representação, organizado pelo autor. A intenção neste trabalho, mesmo que embrionária, é seguir a proposta de Dominique Maingueneau (1996, 2001a, 2001b, 2016) em relação à literatura e tratá-la como um evento enunciativo. Dessa forma, percebe-se que as obras trazem consigo o seu mundo.

> O ato de enunciação é uma dimensão essencial da obra literária, pois não apenas constrói um mundo, mas ainda deve administrar a relação entre esse mundo e o evento que seu próprio ato de enunciação constitui, o qual não pode ser simplesmente rejeitado para fora do mundo representado (MAINGUENEAU, 2001b).

Ainda, segundo Maingueneau (2001b), as obras, assim como um mapa, supostamente representam um mundo; as propriedades carnais da enunciação são tomadas do mesmo material que o mundo representado por elas. O tom de uma obra está no seu enunciado e se dá por meio de um fiador, o qual estabelece o contato, implicando-se em uma dinâmica corporal, ou seja, o tom, o caráter, implica uma corporalidade (MAINGUENEAU, 2001b).

O leitor, como co-enunciador de uma obra literária, não decifra somente significados, mas entra em uma cenografia, ou seja, e, assim, participa de uma esfera, na qual pode encontrar um enunciador que seja fiador do mundo representado. A leitura, sendo destinada ao consumo escrito, deve passar pelos recursos de uma leitura, no qual se infere o tom, o pulsar, o sentir, independente do modo de leitura ou da sensibilidade do escrito, toda obra impõe a presença de um *ethos*, geralmente envolvente e invisível.

O conto *Whipping boy*, como enunciado, como obra, implica em uma situação de enunciação, em um contexto, ou seja, em uma cenografia. Sua narrativa é assumida por um narrador escrito em um tempo e em um espaço que é compartilhado com seu co-enunciador, seu narratário. Vale realçar, segundo Maingueneau (2001b), que a cenografia, a qual a obra pressupõe, ao mesmo tempo, e em troca a valida, pois sendo condição e produto e estando na obra e fora dela, tal cenografia se constitui como um articulador, um encadeador da obra e do

mundo; no caso de *Whipping boy* há articulação da obra com o universo do trabalho e suas dramáticas na sociedade contemporânea.

3 WHIPPING BOY: EXPRESSÃO DAS IMPOSSIBILIDADES

Em *Whipping Boy*, temos um narrador-personagem que reflete sobre sua atividade de trabalho. A cenografia é uma reflexão, a hesitação de uma demanda. Essa reflexão o conduz ao âmbito de suas memórias. O narrador-personagem não tem nome, tem uma atividade e o conhecemos por meio dela. Ele define seu trabalho como "dar um jeito nas omeletes que desandam" (FOIS, 2011, p. 43). Sabemos do protagonista o que ele enuncia sobre si. No mergulho em suas memórias, as quais ele compartilha, apresentando-as ao seu co-enunciador, vemos o reconhecimento de um talento, ele próprio reconhece seu maior talento: "Depois, com a idade, compreende que o verdadeiro talento consiste em reconhece-lo, o próprio talento: o meu sempre foi passar ileso pelos fatos" (FOIS, 2011, p.43). No desenvolvimento do conto, o narrador apresenta uma justificativa para atuar em sua atividade laboral, um desvio: "[...] se me concentrasse bastante podia sofrer punição pensando receber um prêmio. Alguns anos mais tarde, me percorreu entre as costelas e a nuca a dúvida atroz de que, sem saber, eu estava alimentando uma perversão terrível" (FOIS, 2011, p. 44). O corpo-si do narrador apresenta um desvio comportamental, que ele próprio considera uma perversão. Essa condição faz com que ele consiga estar onde a maioria das pessoas não conseguiria. Por meio de sua memória sabemos que o narrador-personagem é um sujeito com experiências desastrosas no estudo e sem trabalho até os vinte anos.

Porém, isso não impede que o protagonista perceba o que pode fazer, ele próprio reconhece em si suas limitações e potencias, todavia não considera sua atividade como um trabalho: "Não tenho um trabalho, mas algo que me permite executar qualquer trabalho, especialmente se for alguma coisa que não a quem deva fazê-la" (FOIS, 2011, p.44). Para a ergologia, a atividade não deve ser uma execução, pois possuímos um corpo-si altamente complexo e sensível. A execução está mais diretamente ligada ao mundo das máquinas, dos componentes eletrônicos, àquilo que não é orgânico. Inclusive a palavra execução também é habitada pela pena de morte, pelo suplício, aflição e sofrimento.

O desvio do corpo-si, nos aspectos psíquico e psicológico implica que o protagonista possa fazer qualquer atividade: " – Posso fazer – digo. – E, enquanto isso, você sempre pode fazer alguma coisa que lhe agrade" (FOIS, 2011, p.45). Reconhecer sua capacidade de superação do sofrimento, receber por isso e ainda proporcionar que seus clientes não estejam em situação de desprazer são aspectos que o protagonista tem consciência e, assim, faz um uso ótimo de suas habilidades.

Ao se ocupar os postos de trabalho dos seus clientes, situação inusitada por si mesma, o protagonista os avalia: "Trata-se de uma pessoa que por alguns anos acreditou firmemente no trabalho que estava desenvolvendo podia de algum modo ter reconhecimento. A desilusão muda o olhar" (FOIS, 2011, p.46). Todo sujeito está vinculado ao trabalho por necessidade ou por desejo, quando as esperanças, as expectativas não são concretizadas ocorre a desilusão, que, por sua vez, modifica e abala as estruturas oscilantes dos sujeitos, o que se torna visível na atitude e no olhar. O protagonista é um exímio especialista em detectar corpos desgastados, mentes cansadas, ansiosas por não estarem em situações desconfortáveis: "O rosto daquele homem é tristemente marcado. Agora, ele é de fato alguém que está ali, mas gostaria de estar em outro lugar" (FOIS, 2011, p.47). A linguagem passa pela experiência do corpo-si, o narrador personagem é capaz de decodificar, de interpretar, isto é, realiza uma leitura dos efeitos do trabalho em seus clientes e lhes propõe uma alternativa: não estar lá sofrendo as implicações do trabalho, mas não deixar o posto vazio.

O narrador-personagem afirma que fazer bem o seu trabalho é uma das coisas que lhe dá maior satisfação, mas isso entre em um jogo dúvidas e angústias, pois nota algo de melancólico na atividade que exerce, pois ela só existe como uma "expressão das impossibilidades alheias" (FOIS, 2011, p.48). No entanto, ele sabe que é seu trabalho e é o que sabe fazer. Desse modo, assim continuará, pois não tem alguém que possa também ocupar o seu lugar.

CONSIDERAÇOES FINAIS

Whipping boy traz em si o conceito de um bode expiatório, alguém que receba o castigo ou repare alguma situação. Ao mesmo tempo que o protagonista assume diferentes identidades

laborais, ele personifica, ou melhor, corporifica toda uma sociedade, em seus mais diversos postos de trabalho.

Os enunciados do narrador-personagem, sem nome, conotam a possibilidade de se colocar no lugar de sujeitos que não aguentam mais estar atuando em suas atividades de trabalho. Ele consegue realizar a leitura não apenas de alguns sujeitos, mas de todo um corpo social de que definha no seu âmbito laboral. O que só é possível pela perversão que tem. O que torna o conto mais significativo e proporciona uma reflexão: conseguir permanecer na atividade de trabalho somente é possível pelo desvio psíquico e psicológico.

Mas que alternativas restam àqueles que não podem negar o trabalho por questões de necessidade, de sobrevivência, de manutenção de si e dos seus? Quais postos de trabalhos estão ao alcance da maioria que proporcionam bem-estar e satisfação? Os sujeitos são tratados como máquinas, as quais todo processo de gestão, de produção usufruirá até o fim da energia vital ou desistência. O conto provoca uma série de questionamentos sobre o uso do corpo-si e suas dramáticas. Ele generaliza a frustração dos sujeitos na atividade de trabalho para impactar. No entanto, a narrativa não deixa de ficcionalizar cenários urbanos e situações que qualquer um pode testemunhar.

O bem-estar no trabalho é direcionado a quem, a que parcela da sociedade? Ou como conquistar a satisfação, orgulho e reconhecimento no âmbito laboral? O narrador-personagem detecta insatisfação em todas as classes sociais. O vazio de significado na atividade industriosa está ficcionalizada de modo geral, nos mais diversos espaços. A cenografia construída para questionar o universo do trabalho e o fiador que reconhece seus desvios de comportamento faz com que a narrativa mostre os desafios que o mundo laboral implica na contemporaneidade.

A fragmentação das identidades dos sujeitos pode ser consequência do atrito que a implicação do corpo-si na atividade laboral resulta, pois o trabalho se alimenta de energia vital, que deve ser reposta. O retorno simbólico, o pagamento, o poder aquisitivo são frutos do trabalho. O equilíbrio da atividade industriosa deve ser algo almejado por todos. O desejo move os sujeitos, tudo repousa no desejo que impulsiona o corpo-pessoa. A reposição da energia nos aspectos biológico, fisiológico, psíquico, psicológico, social e cultural deveria ser inerente a qualquer a atividade, mas isso não é possível por inúmeros fatores. Um sistema de compensação é necessário para a manutenção dos sujeitos em suas atividades, pois não há como preservar a

capacidade de ser e ter em mundo tomado por vários desencontros no âmbito laboral: má remuneração, desilusão, frustração, espera, etc.

Whipping Boy mostra uma sociedade que fez do universo trabalho um lugar de sujeitos infelizes. Somente os mais resistentes ao desgaste ou aqueles que encontrarem um equilíbrio sobreviverão em sistema laboral onde os fracos não tem vez.

REFERÊNCIAS

DURRIVE, L.; SCHWARTZ, Y. *Glossário da Ergologia*. Laboreal, 4, (1), 2008. Disponível em: <http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=48u56oTV6582234396587;63882>. Acesso em 6 de set. de 2017.

_______. *Trabalho e ergologia*: conversas sobre a atividade humana. Rio de Janeiro: EdUFF, 2010.

FOIS, Marcello. Whipping boy. In: *Granta*, 8: trabalho. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

GRAEBER, David. On the phenomenon of bullshit jobs. In: *Strike Magazine*, ago., 2013.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário.* São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_______. *Elementos de linguística para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_______. *O contexto da obra literária*. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

_______. *O discurso literário*. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

REVUZ, Christine. Trabalho e sujeito. In: DURRIVE, L.; SCHWARTZ, Y. *Trabalho e ergologia*: conversas sobre a atividade humana. Niterói: EdUFF, 2007.

TEIXEIRA, Marlene; CABRAL, E. O. Linguística da enunciação e ergologia: um diálogo possível. In: *Revista Educação Unisinos*, volume 13, número 3, setembro/dezembro, 2009.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomas Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

A LEITURA NO CIBERESPAÇO E A FORMAÇÃO DE LEITORES NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Édina Menegar Mecca (UPF)

1 INTRODUÇÃO

Muitos professores, de língua materna, estrangeira ou de outras disciplinas escolares, ainda justificam suas práticas em função dos exames de seleção que seus alunos devem prestar para ingressar no ensino superior. O interesse e a cobrança também acontece por parte dos pais e alunos, que não raras vezes escolhem esta ou aquela escola com base no número de ex-alunos aprovados nas provas mais concorridas.

À primeira vista isso parece uma prática reducionista, negativa, já que sabemos que o objetivo da escola deve ser a formação para a vida e não o mero treino para uma ou outra prova. No entanto, se observarmos as provas do exame que dá acesso às maiores universidades brasileiras atualmente, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), veremos que ele não se assemelha tanto às provas de vestibular de alguns anos atrás, que exigiam a mera memorização de conteúdos (geralmente gramaticais, no caso das línguas). Ao contrário, vemos uma prova que exige muito mais leitura, interpretação e raciocínio lógico em basicamente todas as questões.

Assim, não seria mau se os currículos escolares se baseassem nas habilidades que são exigidas nas provas deste exame. Pensando mais especificamente nas questões da disciplina de língua inglesa, é importante ressaltar que cada uma delas é baseada em um texto, o que enfatiza a relevância da prática de leitura como habilidade em destaque nesta disciplina. Isto prova que é necessária uma mudança principalmente no que tange às aulas de língua estrangeira que ainda se fundamentam na prática da tradução e do estudo descontextualizado da gramática pura e simplesmente.

Os estudos de Santaella (2004, 2013), nos mostram que as formas de ler mudaram ao longo do tempo, e esta mudança transformou também o perfil cognitivo dos leitores. Do leitor contemplativo ao ubíquo, sem desconsiderar o movente e o imersivo, agregamos habilidades e alteramos nosso modo de pensar a leitura, de modo que ela tenha se tornado uma atividade cada

vez mais complexa. Assim, não é mais possível trabalhar leitura em sala de aula sem considerar as contribuições desta autora na área.

Levy (1990), que reflete sobre o pensamento na era da informática, dá suporte à teoria de Santaella (2004, 2013) sobre o leitor imersivo e o leitor ubíquo ao passo que Lemke (2010), por sua vez, justifica a importância do letramento metamidiático na escola.

São estes os teóricos mobilizados neste artigo, que tem como tema a leitura no ciberespaço e, como delimitação, em seu recorte, a formação do leitor do ciberespaço na escola. O objetivo a que se propõe é refletir sobre o papel da escola, em especial da disciplina de língua estrangeira, no que se refere à formação de leitores, considerando principalmente o perfil cognitivo do leitor ubíquo. Para isto, justifica-se e exemplifica-se esta prática por meio da análise de duas questões de língua inglesa do Enem 2014 que mobilizam, para sua resolução, diferentes perfis de leitura.

O texto que segue apresenta, inicialmente, a revisão teórica sobre os tipos de leitores propostos por Santaella (2004, 2013), as ideias de Santaella (2004) e Levy (1990, 1998) a respeito da leitura no ciberespaço, bem como as considerações de Lemke (2010) acerca dos letramentos, em especial os metamidiáticos. Em seguida, descreve-se brevemente a análise do corpus selecionado, comparando as habilidades leitoras envolvidas na resolução de duas questões de língua inglesa do Enem. Por fim, conclui-se o artigo com a reflexão sobre os resultados e as devidas considerações finais.

2 A LEITURA, O CIBERESPAÇO E OS LETRAMENTOS

É evidente que o avanço da tecnologia vem alterando nossa forma de pensar e agir no mundo. Da mesma forma, altera também a configuração dos textos que chegam até nós, os quais exigem habilidades leitoras distintas.

A respeito das transformações desencadeadas pela computação, já no início dos anos noventa, Levy (1990, p. 9) destacava que “uma informática cada vez mais aperfeiçoada apropria-se da escrita, da leitura, da visão, da audição, do pensamento e da aprendizagem”. É interessante perceber como todas estas esferas – escrita, leitura, pensamento, aprendizagem,

etc. – encontram-se interligadas, de modo que a interferência em um destes elementos altera também os demais.

De acordo com o referido autor, "a sucessão da oralidade, da escrita e da informática, como modos fundamentais de gestão social do conhecimento, não se verifica por simples substituição, mas antes através da complexificação e do deslocamento de centros de gravidade" (LEVY, 1990, p.12). Ou seja, não foi porque aprendemos a escrever que deixamos de falar, muito menos abandonamos a fala e a escrita com o surgimento da informática. Muito pelo contrário, hoje percebemos que estas formas de comunicar estão cada vez mais imbricadas em textos híbridos e multimodais, em um processo de complexificação da apreensão de sentidos.

Pierre Levy (1990) compara ainda o hipertexto informatizado à enciclopédia. Enquanto a última é composta por volumes pesados, inertes, imóveis, em que o leitor traça fisicamente sua rota, o hipertexto é dinâmico e está em perpétuo movimento, com um ou dois cliques dobra-se e desdobra-se à vontade, muda de forma, multiplica-se. O hipertexto, de um lado, permite todas as dobragens imagináveis e não é apenas uma rede de microtextos, "mas um grande metatexto de geometria variável, com gavetas, divisórias" (LEVY, 1990, p. 52). A enciclopédia, de outro lado, tem a página, de formato uniforme, como a unidade de dobragem elementar do texto e as separações de capítulos e parágrafos são representados por sinais convencionais e não abertos na própria matéria do livro. Assim, em comparação entre os dois formatos de texto, ao ritmo regular da página (da enciclopédia), sucede-se o movimento perpétuo da dobragem e desdobragem de um texto caleidoscópio (o hipertexto informatizado).

Com diferentes recursos semióticos à disposição, a escrita na era da informática torna-se também uma atividade diferenciada: "a nova escrita hipertextual ou multimídia estará seguramente mais próxima da montagem de um espetáculo do que da redação clássica, na qual o autor se preocupava apenas com a coerência de um texto linear e estático" (LEVY, 1990, p. 137). Com as alternativas estabelecidas pela tecnologia, é possível criar textos que expressam sentido a partir da combinação de diferentes semioses (texto verbal escrito e falado, sons, imagens estáticas ou em movimento), o que exige, por consequência, um processo de apreensão de sentido também diferenciado.

Atentando às considerações de Levy e outros estudiosos da era da informática, Santaella (2004) vai além do hipertexto e caracteriza o ambiente em que se encontram tais textos: o

ciberespaço. De acordo com a autora, o ciberespaço “consiste de uma realidade multidirecional, artificial ou virtual incorporada a uma rede global, sustentada por computadores que funcionam como meios de geração e acesso” (SANTAELLA, 2004, p. 40). Segundo a autora, o ciberespaço é o ambiente que se abre quando o usuário conecta-se com a rede. Sendo este um espaço feito de circuitos informacionais navegáveis, entrar no ciberespaço é, essencialmente, imergir nesse espaço.

Ao definir a linguagem hipermídia, por sua vez, Santaella (2004) destaca quatro traços fundamentais. O primeiro se refere à hibridização de linguagens, processos sígnicos, códigos e mídias que a hipermídia aciona. O segundo está na sua capacidade de armazenar informação e, por meio da interação do receptor, transmutar-se em versões virtuais que surgem na medida em que o receptor se coloca em posição de co-autor.

O terceiro traço definidor da linguagem hipermídia consiste no seu cartograma navegacional. Ou seja, a estrutura flexível e o acesso não linear da hipermídia permitem buscas divergentes e caminhos múltiplos no interior do documento, suscitando a necessidade de mapas para navegação na internet. Além disso, sabe-se que a hipermídia é uma linguagem eminentemente interativa, de forma que o leitor não pode usá-la de modo reativo ou passivo. Ao final de cada página ou tela é preciso escolher para onde seguir. Este constitui o quarto traço definidor da hipermídia proposto por Santaella (2004).

A partir da observação destas mudanças no que se refere aos suportes e às novas maneiras de fazer significar por meio da combinação de diferentes semioses, Santaella (2004) propôs a classificação dos leitores em três tipos, a princípio. O primeiro tipo de leitor é o que ela denomina leitor contemplativo. Trata-se do leitor meditativo, da idade pré-industrial, da era do livro impresso e da imagem expositiva, fixa. O leitor da leitura silenciosa, que podia estabelecer uma relação sem restrições com o livro e com as palavras. Assim, o primeiro tipo de leitor “é aquele que tem diante de si objetos e signos duráveis, imóveis, localizáveis, manuseáveis: livros, pinturas, gravuras, mapas, partituras” (SANTAELLA, 2004, p. 24).

O segundo tipo de leitor, de acordo com a classificação de Santaella (2004), é o leitor movente, fragmentado. Ele surge na Revolução Industrial, com o aparecimento dos grandes centros urbanos, a explosão do jornal, da fotografia e do cinema, até a era do apogeu da televisão. “Aparece assim, com o jornal, o leitor fugaz, novidadeiro, de memória curta, mas

ágil. [...] Um leitor de fragmentos, leitor de tiras de jornal e fatias de realidade" (SANTAELLA, 2004, p. 29). Este leitor é denominado movente pela sua capacidade de ler textos e imagens que se movem, mas também porque pode ler enquanto ele próprio está em movimento, nos trens e nos carros.

O terceiro tipo de leitor é o que Santaella (2004) denomina leitor imersivo. É aquele que começa a emergir nos novos espaços imateriais da virtualidade. É "um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens documentação, músicas, vídeo, etc" (SANTAELLA, 2004, p. 33). Este leitor virtual navega numa tela programando leituras, num universo de signos que têm na multimídia seu suporte e na hipermídia sua linguagem.

Mais recentemente, por consequência da popularização de sistemas computacionais de pequeno porte, Santaella (2013) expande sua classificação a partir do surgimento de um quarto tipo de leitor que ela batizou de leitor ubíquo. Trata-se de um leitor que faz uso de redes digitais móveis, enquanto também ele se move. Este leitor surge no espaço da hipermobilidade, em que o ciberespaço fundiu-se de modo indissolúvel com o espaço físico, com um perfil cognitivo que nasce do cruzamento das características do leitor movente com o leitor imersivo (SANTAELLA, 2013).

O termo "ubíquo" surge da ideia de estar presente em qualquer tempo e lugar, já que este leitor está continuamente situado nas interfaces de duas presenças simultâneas, a física e a virtual. É um leitor prossumidor, segundo Santaella (2013), porque é ao mesmo tempo produtor e consumidor de hipermídia. "O que o caracteriza é uma prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado" (SANTAELLA, 2013, p. 278). Neste tipo de leitor, a atenção é continuamente parcial, o que explica a cognição multitarefas ou cognição distribuída, característica destes sujeitos.

Santaella (2013, p. 281) destaca, no entanto, que "um tipo de leitor não leva o outro ao desaparecimento [...] Cada um deles contribui de modo diferencial para a formação de um leitor provido de habilidades cognitivas cada vez mais híbridas e cada vez mais complexas." Assim,

cada leitor é um pouco de cada um dos quatro tipos de leitores, dependendo do contexto e da intenção de leitura.

Com base em sua teoria, Santaella (2013) se posiciona com relação ao papel da escola neste cenário de leitores com habilidades cognitivas únicas e complexas. Com base em Jenkins et al (2010) e Hartmann (1999) (apud Santaella, 2013, p. 281), a autora retoma a metáfora do fazendeiro e do caçador, para explicar a posição do ensino escolar neste contexto: enquanto o fazendeiro deve completar uma sequência de tarefas que requerem uma atenção localizada, o caçador precisa escanear uma paisagem complexa na busca de signos ou pistas que levem para onde a presa pode ser encontrada. “Por séculos as escolas foram pensadas para criar fazendeiros. [...] Ora, o perfil cognitivo do leitor ubíquo coincide com o do caçador” (SANTAELLA, 2013, p. 281).

Diante desta mudança de perfil, deveria a escola transformar também sua abordagem em termos de ensino da leitura? É necessário que ela não mais eduque fazendeiros e se dedique exclusivamente ao desenvolvimento das habilidades de caçador? A própria autora explica que

> não se deve [...] concluir a partir disso que a escola deva abdicar do fazendeiro. As redes informacionais já estão, por si mesmas, adestrando a ubiquidade. O que deve ser pensada é a complementaridade entre as duas formas de atenção, de modo que uma não seja vista como superior à outra (SANTAELLA, 2013, p. 281)

Desta forma, o maior desafio da escola hoje é “o da criação de estratégias de investigação dos quatro tipos de leitores, contemplativo, movente, imersivo e ubíquo, ou seja, estratégias de complementação e não de substituição de um leitor pelo outro.” (SANTAELLA, 2013, p. 282). Em outras palavras, a escola deve oportunizar tanto o desenvolvimento das habilidades cognitivas relativas ao fazendeiro quanto às do caçador. E isto se configura em um desafio quando se pensa que “a passagem de um tipo de leitor a outro envolve grandes transformações sensoriais, perceptivas, cognitivas e, consequentemente, também transformações de sensibilidade” (SANTAELLA, 2004, p. 34).

Ou seja, estamos diante de uma tarefa delicada e complexa, resultado de transformações ainda muito recentes em nossa sociedade, que acabam impactando diferentes esferas da comunidade. Como já alertava Levy (1998, p. 17), “a escrita, a leitura, a escuta, o jogo e a composição musical, a visão e a elaboração das imagens, a concepção, a perícia, o ensino e o

aprendizado, reestruturados por dispositivos técnicos inéditos, estão ingressando em novas configurações sociais".

Lemke (2010), afirmando que letramentos são legiões, defende que "cada um deles consiste em um conjunto de práticas sociais interdependentes que interligam pessoas, objetos midiáticos e estratégias de construção de significado" (LEMKE, 2010, p. 455). Neste sentido, ao abordar os "novos letramentos", destaca que eles certamente incluirão habilidades de autoria e análise crítica multimidiáticas, estratégias de exploração do ciberespaço e habilidades de navegação no espaço.

No entanto, Lemke (2010) ressalta que os letramentos na Era da Informação não são apenas sobre fazer e usar a multimídia, eles também incluem 'letramentos informáticos': as habilidades do usuário de biblioteca e do usuário de texto. Habilidades para categorizar e localizar informações e objetos e apresentações multimidiáticos, etc. "Sem todas estas habilidades, os futuros cidadãos estarão tão desempoderados quanto aqueles que hoje não escrevem, leem ou usam a biblioteca" (LEMKE, 2010, p. 464).

Para ilustrar a necessidade do desenvolvimento de habilidades que formem tanto leitores caçadores quanto fazendeiros, apresenta-se a seguir a reflexão sobre duas questões de língua inglesa do Enem, em que diferentes aptidões são mobilizadas. Não se trata de moldar o ensino escolar com vistas aos processos de seleção, mas simplesmente mostrar que precisamos lançar mão de estratégias dos diferentes tipos de leitores em nosso dia a dia.

3 OS DIFERENTES TIPOS DE LEITOR E O ENEM

Criado para ser um instrumento de avaliação da qualidade do ensino no Brasil, o Enem foi ganhando proporções muito maiores ao longo do tempo, sendo hoje um dos mais importantes meios de acesso ao ensino superior em nosso país. Atualmente o exame acontece em dois dias, e o candidato responde à questões de diferentes disciplinas do currículo, agrupadas segundo a área de conhecimento a que pertencem.

Sendo assim, as cinco questões de língua estrangeira fazem parte da prova de Linguagens Códigos e suas Tecnologias, em consonância com o que preveem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). No momento da inscrição para a prova, o candidato deve

escolher entre responder às questões de língua inglesa ou língua espanhola, conforme sua preferência.

O corpus selecionado para esta reflexão é composto de duas questões da prova de língua inglesa do Enem 2014. Nosso interesse por questões desta disciplina se justifica pela familiaridade que temos com esta área e por acreditarmos ser necessário mostrar a relevância do trabalho com foco na leitura (que vai muito além da tradução de elementos verbais escritos) nas aulas de língua estrangeira.

Os textos serão analisados principalmente a partir da metáfora do fazendeiro e do caçador, mencionada por Santaella (2013) no capítulo "O leitor ubíquo", da obra "Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação" e aqui exposta, na seção anterior.

Figura 1: *If you can't master English, try Globish*

QUESTÃO 92

If You Can't Master English, Try Globish

PARIS — It happens all the time: during an airport delay the man to the left, a Korean perhaps, starts talking to the man opposite, who might be Colombian, and soon they are chatting away in what seems to be English. But the native English speaker sitting between them cannot understand a word.

They don't know it, but the Korean and the Colombian are speaking Globish, the latest addition to the 6,800 languages that are said to be spoken across the world. Not that its inventor, Jean-Paul Nerrière, considers it a proper language.

"It is not a language, it is a tool," he says. "A language is the vehicle of a culture. Globish doesn't want to be that at all. It is a means of communication."

Nerrière doesn't see Globish in the same light as utopian efforts such as Kosmos, Volapuk, Novial or staunch Esperanto. Nor should it be confused with barbaric Algol (for Algorithmic language). It is a sort of English lite: a means of simplifying the language and giving it rules so it can be understood by all.

BLUME, M. Disponível em: www.nytimes.com. Acesso em: 28 out. 2013 (fragmento).

Considerando as ideias apresentadas no texto, o *Globish* (*Global English*) é uma variedade da língua inglesa que

A. tem *status* de língua por refletir uma cultura global.
B. facilita o entendimento entre o falante nativo e o não nativo.
C. tem as mesmas características de projetos utópicos como o esperanto.
D. altera a estrutura do idioma para possibilitar a comunicação internacional.
E. apresenta padrões de fala idênticos aos da variedade usada pelos falantes nativos.

Fonte: Exame Nacional do Ensino Médio 2014

Como é característico nas provas deste exame, cada questão é baseada em um texto. Assim, iniciamos nossa análise pela questão acerca do texto que tem como título "*If you can't master English, try Globish*" que, em tradução livre, corresponde a "Se você não consegue falar inglês, tente *Globish*" (Figura 1). Observa-se que o texto é composto apenas por linguagem verbal escrita e está disposto na página de forma que é possível (e recomendável) que se execute uma leitura linear, ou seja, da esquerda para a direita, de cima para baixo, como convencionado

na cultura ocidental.

Em português, o próprio enunciado da questão explica que o termo *Globish* se refere à *Global English*, uma variedade da língua inglesa. Assim, a questão tem a intenção de que o candidato conclua que "Considerando as ideias apresentadas no texto, o *Globish* (*Global English*) é uma variedade da língua inglesa que altera a estrutura do idioma para possibilitar a comunicação internacional".

Para que resolva esta questão com sucesso, é necessário que o candidato faça a leitura atenta de todo o texto, lançando mão de habilidades relativas ao fazendeiro, como explica Santaella (2013). Ou seja, a atenção, neste caso, deve se concentrar em um único estímulo por algum tempo. Além disso, a leitura linear do texto, composto apenas por linguagem verbal, requer atenção localizada, típica do leitor contemplativo, de acordo com Santaella (2004). Este modelo de questão é muito recorrente no Enem, mas vem aos poucos cedendo espaço para questões como a exemplificada no texto a seguir.

Figura 2: ***We feed back***

QUESTÃO 91

English | Español | Français | Italiano
wefeedback
sharing food, changing lives
meals fed to 354,774 children
ABOUT GLOBAL FEEDBACK CALCULATOR BLOG
Already a member? | Join
What is WeFeedback all about?
In the developed world, life puts tasty food on our plates all the time. French sausage, avocado or chocolate cake — we all have our favorites.
If we take just one of these things and give it back, or feed it back, we can help change the lives of hungry school children around the world.
My name is... Kate Watts
I want to share... a sushi platter
I usually pay... 20 $ (USD)
More servings will feed more children...
3
$60.00
If you share, you will feed 240 children
Feed them now

Disponível em: http://wefeedback.org. Acesso em: 30 jul. 2012.

A internet tem servido a diferentes interesses, ampliando, muitas vezes, o contato entre pessoas e instituições. Um exemplo disso é o *site* WeFeedback, no qual a internauta Kate Watts

A comprou comida em promoção.
B inscreveu-se em concurso.
C fez doação para caridade.
D participou de pesquisa de opinião.
E voluntariou-se para trabalho social.

Fonte: Exame Nacional do Ensino Médio 2014

A questão apresentada na figura 2 mostra um texto com formato de texto online,

composto por texto verbal escrito, mas também outros modos de significação, como figuras, números e recursos como fontes de tamanhos e formas diferenciadas além da própria disposição dos elementos na página. O fato de o texto construir sentido por meio de diferentes semioses, dentre as quais o texto verbal escrito, e as figuras, distribuídas na imagem em disposição característica de texto encontrado no ciberespaço, exigem um tipo de leitura diferente daquela praticada pelo estudante na questão da figura 1. Além disso, a intenção de chamar a atenção para o ciberespaço é admitido no próprio enunciado da questão: “A internet tem servido a diferentes interesses, ampliando, muitas vezes, o contato entre pessoas e instituições.”

Assim, para concluir que “a internauta Kate Watts fez doação para a caridade”, o leitor não precisa, necessariamente ler atentamente todo o texto, de forma linear, como fez no exemplo analisado anteriormente. Aqui o candidato deverá estar atento à busca de signos ou pistas que levem para onde a resposta da questão possa ser encontrada. Trata-se de um exercício de escanear o texto, mais próximo do perfil cognitivo do leitor ubíquo, proposto por Santaella (2013). Ou seja, as habilidades de caçador são muito mais relevantes neste caso do que as de fazendeiro, se pensarmos na metáfora apresentada pela autora.

Desta forma, podemos pensar que o leitor pouco familiarizado com a leitura na tela certamente encontrará mais dificuldade para responder a esta questão do que o leitor que já está habituado a este tipo de atividade. Afinal, como afirma Lemke (2010), os letramentos informáticos incluem habilidades que “empoderam” os cidadãos/leitores no contexto do ciberespaço e, como observamos nesta questão, também fora dele.

Assim sendo, este tipo de questão do Enem, numa tentativa ainda que artificial, pois não chega a reproduzir fielmente o labirinto de nós e nexos tal qual se apresentam na realidade virtual, chama a atenção da escola para um trabalho que deve ir além da tarefa de formar fazendeiros. O fato de encontrarmos estas duas questões apresentadas na mesma prova nos remete ao que a própria Santaella (2013) propõe quando afirma que

> “o maior desafio da educação hoje, em todos os seus níveis, dos elementares ao pós graduados, é o da criação de estratégias de integração dos quatro tipos de leitores, contemplativo, movente, imersivo e ubíquo, ou seja, estratégias de complementação e não de substituição de um leitor pelo outro.” (SANTAELLA, 2013, p. 282)

Assim, percebe-se que a formação de um leitor provido de habilidades cognitivas cada vez mais híbridas e mais complexas passa certamente pelo trabalho de leitura crítica de textos

multimodais em diferentes disciplinas do currículo, inclusive pelas aulas de língua estrangeira que, há muito tempo, deveriam ter deixado de ser espaço de estudo da mera tradução para se transformar em lugar de criação de sentidos em uma língua diferente da materna.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui apresentado definiu como tema a leitura no ciberespaço e, como delimitação, em seu recorte, a formação do leitor do ciberespaço na escola. O objetivo a que se propôs foi refletir sobre o papel da escola, em especial da disciplina de língua estrangeira, no que se refere à formação de leitores, considerando principalmente o perfil cognitivo do leitor ubíquo. Para tanto, foram mobilizados os estudos de Levy (1990, 1998), Santaella (2004, 2013) e Lemke (2010), que nortearam a reflexão sobre o corpus proposto, duas questões da prova de língua inglesa do Exame Nacional do Ensino Médio.

Poderíamos ter escolhido questões de qualquer disciplina para esta análise, visto que todas demonstrariam a importância da formação de leitores com habilidades dos diferentes tipos de leitor. Nos debruçamos, no entanto, sobre questões de língua inglesa justamente por estarem mais próximas da realidade com a qual trabalhamos, mas também para chamar a atenção da importância de se trabalhar com a leitura nas aulas desta disciplina. A carga horária reduzida, entre outros fatores, obriga os professores de línguas estrangeiras a elencar prioridades, uma vez que é impossível desenvolver a contento todas as habilidades comunicativas (fala, escrita, leitura e compreensão auditiva).

Assim, a reflexão acerca das questões do Enem analisadas neste artigo nos indica o caminho mais produtivo para estas aulas: a leitura. Trata-se, no entanto, da leitura enquanto habilidade complexa, de textos híbridos e multimodais. Um caminho que envolve o desafio da criação de estratégias de integração dos quatro tipos de leitores propostos por Santaella (2004, 2013), uma vez que o que ocorre não é a mera substituição de um pelo outro.

Com base na reflexão desenvolvida aqui, é possível perceber a complexidade do papel da escola em relação à formação de cidadãos autônomos. A leitura, no ciberespaço ou fora dele, sempre constitui um desafio ao leitor, que só será capaz de se comunicar com eficiência se atentar aos diferentes modos de produzir e apreender sentidos.

REFERÊNCIAS

LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, UNICAMP, Campinas, v. 49, n. 2, 2010, p. 455-479.

LEVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência:* o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: 34, 1990.

____. *Máquina universo:* criação, cognição e cultura informática. Rio de Janeiro: Artmed, 1998.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço:* o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

____. *Comunicação ubíqua*: Reapercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

DESORIENTAIS: O HAI-KAI NA OBRA DE ALICE RUIZ

Elenice Ferro[i]

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se da imensa grandeza que a poesia possui, mas que é muitas vezes desconhecida. Ainda assim a vivência propicia além de um desenvolvimento intelectual um engrandecimento da imaginação e reitera os próprios sentimentos que são capazes de sensibilizar no ser humano. Nesse sentido a leitura e analise são aperfeiçoados a partir de pesquisas bibliográficas dos poemas *haicas*, em especial presentes na obra **Desorientais** de Alice Ruiz. Desse modo, partindo da compreensão podemos citar que haicai é uma pequena poesia, bem como chamado de "*Haiku*" ou "*Haikai*" com métrica e molde orientais, surgida no século XVI, muito difundida no Japão e expandiu-se também no Brasil a partir de sua publicação significativa de um ensaio de Afrânio Peixoto, em 1928, intitulado como "O *haicai j*aponês ou epigrama lírico - um ensaio de naturalização". A palavra *haicai* é formada por dois vocábulos "hai" (brincadeira) e "kai" (harmonia) isto é representa um poema de natureza humorístico.

Em sua particularidade o *haicai* enfatiza o sentimento natural e milenar de apreciar a natureza através da arte da poesia, é uma forma única que possui uma longa história que se volta para o equilíbrio da filosofia espiritualista e o simbolismo dos místicos orientais. Isso ocorre na tentativa que eles buscavam para expressarem seus pensamentos através da forma poética, voltando-se para o ser humano e para a natureza.

Esta antiga forma poética continua revelando ainda hoje a sua sensibilidade através dos *haicais*, de uma forma simples e pura, baseando unicamente na arte e permite que ao leitor explorar e enxergar por outros olhos a realidade apresentada pelo autor. Assim, a retribuição que a lógica da poesia apresenta como também a possibilidade de encontrar nos haicais muito mais do que seu sentido próprio, mas um olhar minucioso para sua definição. O tema dessa pesquisa é relevante entre outras coisas à divulgação pouca explorada no meio acadêmico, e

---

[i] Mestranda do Programa de Pós Graduação em Letras – UPF (PPGL). E-mail: elenice.ferro@bol.com.br.

também pela forma e autenticidade própria dos poemas *haicais*, tendo como referência a ser estudada e apresentada a obra de Alice Ruiz, **Desorientais.**

Desse modo, a partir de conceitos e suas essências do *haicai*, pretende-se desenvolver uma reflexão crítica e autentica voltada para a obra desse autor, utilizando para essa análise, características típicas e expressões literárias do haicai e da obra **Desorientais.**

2 O CONCEITO DE HAICAI: SUA ESTRUTURA E EVOLUÇÃO

Define-se o *haicai* como um poema de 17 sílabas, disposto em três linhas, com versos de cinco, sete e cinco sílabas, contendo um kigô - palavra que se refere a uma estação do ano, indicando quando foi escrito. O tema geralmente faz menção à natureza, contendo em sua essência, um momento de reflexão e autenticidade, convidando o leitor e seu admirador para viver verdadeiramente a vida e a poesia que se funde em realidades peculiares e que ainda assim, jamais se consolidam inteiramente.

Logo, para melhor compreensão, nos estudos de estrofação, temos que ter em mente algumas nomenclaturas. Visto que estrofes são agrupamentos de versos, nada mais apropriado que entender um pouco mais sobre essas unidades:

→ Versos por estrofe:

-1 verso- Monóstico

-2 versos- Dístico

-3 versos- Terceto

-4 versos- Quarteto ou quadra

-5 versos- Quintilha

-6 versos – Sextilha

-7 versos- Septilha, ou sete versos

-8 versos- Oitava

-9 versos- Nona, ou nove versos

-10 versos- Décima

→ O número de sílabas também é aspecto de caracterização dos versos:

- Monossílabos- versos com uma sílaba

-Dissílabos- versos constituídos por três sílabas

- Trissílabos – versos constituídos por três sílabas

-Tetrassílabos- versos constituídos por quatro sílabas

-Pentassílabos-versos com uma estrutura de cinco sílabas ou chamado de redondilha menor

-Hexassílabos-versos estruturados com seis sílabas

- Heptassílabos-versos constituídos por sete sílabas ou chamado de redondilha maior

- Octossílabos-versos constituídos por oito sílabas

- Eneassílabos-versos com nove sílabas- versos com nove sílabas

-Decassílabos- versos estruturados com dez sílabas

- Hendecassílabos- versos com onze sílabas

-Dodecassílabos-versos constituídos por doze sílabas ou chamados de alexandrino

- Verso bárbaro- versos com mais de doze sílabas.

Podemos citar como o mais tradicional poeta deste estilo, o monge Zen Matsuo Basho, que aperfeiçoou o estilo dos haicais e divulgou suas obras no final do século XVII. Assim conta a historia da literatura japonesa, dividida em vários períodos. Em primeiro momento, Nara, que durou aproximadamente de 710 a 794 (d.C.). Depois de influenciados pela poesia chinesa, passou a escrever o *uta* que significa canção, o *uta* passou a ser chamado de *waka* e finalmente de *tanka* (poesia curta e elegante), recebendo o nome de *tan* renga, os poetas adicionaram novas estrofes criando assim um poema mais longo, que passou a ser *renga.* A *renga*, que tinha o objetivo humorístico, era praticada por Basho com seus discípulos durante as viagens.

Bashô Matsuo (1644-1694), considerando o primeiro e maior poeta japonês de *haiku*, nasceu samurai aderiu à simplicidade tão intensamente na vida particular como também na caracterização de sua poética. Aprimorou o *haiku* com sua particularidade o espírito do budismo zen.

Basho a partir daí a definiu como *hokku* a estrofe de três linhas que iniciava a *renga* e de *haicai* as demais estrofes. O *hokku* passou a ter maior profundidade e a enfocar também o momento do *haicai*, ou seja, demonstrar a emoção e sensação de que falamos tanto e que um *haicai* em sua essência deve possuir.

No final do século XIX, Matsuo já era considerado um mito, e outros mestres do *haicai* surgiram dando novo rumo para eles. Nesse momento surge o quarto mestre, Masaoka Shiki,

que combinando o haicai e *hokku,* surgiria *haiku,* que se popularizou e se tornou uma forma independente da *renga.*

Eclético, os seus poemas nasceram dos mais variados estados de espírito: humor, depressão, euforia, confusão,... possibilitando uma consciência da grandiosidade da natureza (física e humana).

3 HAICAI NO BRASIL, AUTORES E ESTÉTICA

O primeiro autor brasileiro de *haicai* foi Afrânio Peixoto, em 1919, através de seu livro Trovas Popular Brasileiras. Dotado de personalidade fascinante, Afrânio prendia a atenção das pessoas e auditórios pelas suas palavras inteligentes e pelo domínio de oratória. Afrânio Peixoto obteve, na época, grande aprovação de crítica e prestígio popular. Nesse Livro Afrânio prefaciou: "Os japoneses possuem uma forma elementar de arte, mais simples ainda que a nossa trova popular: é o *haicai*, palavra que nós ocidentais não sabemos traduzir senão com ênfase, é o epigrama lírico. São tercetos breves, versos de cinco, sete e cinco pés, ao todo dezessete sílabas. Nesses moldes vazam, entretanto, emoções, imagens, comparações, sugestões, suspiros, desejos, sonhos... de encanto intraduzível".

Com sua própria interpretação da rígida estrutura de métrica, rimas e título, surgiu Guilherme de Almeida, que popularizou o *haicai*, propondo um esquema: o primeiro verso rima com terceiro, e o segundo verso possui uma rima interna (a segunda rima com a sétima sílaba). Guilherme de Almeida, no ano de 1929, havia publicado Poesia Vária, mas o livro não era exclusivamente de *haicais.* A forma de fazê-los, Guilherme de Almeida conquista ainda hoje muitos praticantes no Brasil.

Mas foi na década de 1930 que aconteceu o intercâmbio e difusão do *haiku* entre haicaístas japoneses e brasileiros, constituindo-se, assim, outro caminho do *haicai* no Brasil. Foi nesta década também que apareceu a mais antiga coletânea de *haicais* chamada simplesmente *Haicais*, de Siqueira Júnior, publicada em 1933. Fanny Luíza Dupré foi à primeira mulher a publicar um livro de *haicais*, em fevereiro de 1949, intitulado Pétalas ao Vento Haicais. Podemos resumir as rotas do *haicai* no Brasil cronologicamente da seguinte forma:

· Em 1879, através do livro Da França ao Japão, de Francisco Antônio Almeida.

· Em 1908, através da chegada dos imigrantes japoneses ao porto de Santos.

· Em 1919, através do livro Trovas Populares Brasileiras de Afrânio Peixoto.

· Em 1926, através do cultivo e difusão do *haiku* dentro da colônia por Keiseki e Nenpuku.

· Na década de 1930, através do intercâmbio entre haicaístas japoneses e brasileiros, principalmente pelo próprio H. Masuda Goga.

Com a ambientação e a difusão do *haiku* em língua portuguesa, algumas correntes de opinião sobre este se formaram:

· A corrente dos defensores do conteúdo do *haiku*;

· A corrente dos que atribuem importância à forma;

· A corrente dos admiradores da importância do *kigo.*

Os defensores do conteúdo do *haiku* são aqueles que consideram algumas características do poema peculiares, como a concisão, a condensação, a intuição e a emoção, que estão ligadas ao zen-budismo. Oldegar Vieira é um haicaísta que aderiu a essa corrente.

Os que consideram a forma *(teikei*) a mais importante seguem a regra das 17 sílabas poéticas (cinco-sete-cinco). Guilherme de Almeida não só aderiu a essa corrente como criou uma forma peculiar de compor os seus poemas chamados de *haikais* "guilherminos". Abaixo, a explicação da forma conforme o gráfico que o próprio Guilherme elaborou:

_______________ X

___ O ______________ O

_______________ X

Além de rimar o primeiro verso com o terceiro e a segunda sílaba com a sétima do segundo verso, Guilherme dava título aos mesmos. Exemplo (GOGA, 1988, p. 49):
(“Histórias de algumas vidas/ Noite/ Um silvo no ar/ Ninguém na estação/ E o trem passa sem parar.”).

Os admiradores da importância do *kigo* respeitam em seus *haicais* o termo ou palavra que indique a estação do ano. Jorge Fonseca Júnior é um deles. Apesar de existirem essas distinções retratadas aqui como correntes, nomes como os de Afrânio Peixoto, Millôr Fernandes, Guilherme de Almeida, Waldomiro Siqueira Júnior, Jorge Fonseca Júnior,

Wenceslau de Moraes, Oldegar Vieira, Abel Pereira e Fanny Luíza Dupré são importantes na história do *haicai* no Brasil.

O poeta de *haicai* é intitulado de *haijin*. Nesta definição, o eu do poeta mantem-se oculto, ou aparece sutilmente, tendo como relevância o objeto retratado. Exaltando a natureza, as estações do ano e impermanência da vida, apresentando nos *haicais* um momento que se converte em uma experiência verdadeira e única. A forma espontânea e a originalidade também são preceitos fundamentais para sua construção. Outra característica forte é seu aspecto verossímil. Podemos destacar o *haicai* de Alice Ruiz, nele a autora traça a peculiaridade daquilo que parece espontaneamente verdadeiro, enaltecendo a natureza: ("fim do dia / porta aberta/o sapo espia".)

Oficialmente um movimento marcou o Brasil, em 1956 inaugurado por Augusto de Campos, Haroldo de Campos e Décio Pignatari, o movimento concreto brasileiro, este tinha por objetivo o mais polêmico, a abolição do verso e a sua substituição por estruturas ideogramáticas. Onde os poemas seriam compostos pela organização espacial de palavras e letras no espaço de papel, este influenciado pelas ideias de Ezra Pound. Mas apesar desse estudo o movimento desempenhou papel importantíssimo na história do *haicai* no Brasil, ganhou espaço e estudo sério entre os intelectuais brasileiros.

Dentre os mais importantes podemos citar Paulo Leminski, ele foi influenciado pelas técnicas ideogramáticas do movimento concreto quanto pela contracultura dos anos 60, como tinha conhecimento de língua japonesa, conseguiu traduzir do original. Nos anos 80 publicou uma biografia de Bashô- A lágrima do Peixe, que ajudou a divulgar e a popularizar o *haicai* no Brasil.

Outro marco importante foi no ano de 1986, a revista Portal instituiu o primeiro Encontro Brasileiro de *haicai* em São Paulo, tendo um único objetivo discutir o *haicai* brasileiro e o interesse pela cultura japonesa. Como um dos resultados, alguns dos participantes se empenharam a fundar um grupo desse estudo, que foi inaugurado em 1987 com o nome de Grêmio Haicai Ipê. Este grupo era inicialmente liderado pelo haicaísta H. Masuda Goga, pelo poeta Roberto Sato, e pelo jornalista Francisco Handa. Em 1996, publicam "Natureza-Berço do *haicai*", o primeiro dicionário de palavras de estação em português no mundo.

Nos dias atuais a comunidade de haicaístas japoneses no Brasil convive com um grave problema que é a idade de seus membros. Com a integração dos descendentes de japoneses à comunidade brasileira, decresce o interesse em conhecer a língua japonesa, com isso não ocorre renovação do haicaístas. Esse fato não se torna mais problemático porque os poetas brasileiros têm cada vez mais interesse em escrever os Haicais da forma tradicional, assim podemos preservar e enriquecer a escrita.

4 VIDA E OBRA DE ALICE RUIZ

Alice Ruiz nasceu em Curitiba, no Paraná, em 22 de janeiro de 1946, começou sua vida de escritora aos 9 anos, seus primeiros contatos com contos e aos 16 anos, versos. Mas Alice somente dez anos depois, publicou em revistas e jornais alguns de seus poemas, e somente aos 34 anos lançou seu primeiro livro.

Em 1968, conheceu o poeta Paulo Leminski, com quem se casou e teve três filhos: Miguel, Áurea Alice e Estrela. Foi Leminski que mostrou a Alice que ela escrevia *haicais,* termo que ela própria não conhecia. Passou então a estudar com profundidade o *haicai* e seus poetas, tendo traduzido quatro livros de autores e autoras japonesas, nos anos 1980. Desse casamento também surgiu outra parceria. Alice e Leminski integraram o grupo musical "A chave". Foi nesse período que Alice escreveu sua primeira letra de música, em parceria com o marido Paulo Leminski. Ela compõe desde os 26 anos, sua primeira escrita se chamou de "Nóis Fumo" que posteriormente em 2004 seria gravada por Mário Gallera. Hoje Alice tem mais de 50 músicas gravadas por intérpretes, lançando seu primeiro CD, Paralelas, em 2005 com as participações especialíssimas de Zélia Duncan e Arnaldo Antunes.

Antes da publicação de seu primeiro livro, “Navalhanaliga”, em dezembro de 1980, já havia escrito textos feministas, no início dos anos 1970 e editado algumas revistas, além de textos publicitários e roteiros de histórias em quadrinhos. Alguns de seus primeiros poemas foram publicados somente em 1984, quando lançou "Pelos Pêlos". Já ganhou vários prêmios, incluindo o Jabuti de Poesia, prêmio literário mais importante do Brasil, em 1989, pelo livro “Vice Versos” e no ano de 2009, pelo livro “Dois em Um”.

Sempre compondo e produzindo, Alice participou do projeto Arte Postal, pela Arte Pau Brasil; da Exposição Transcriar - Poemas em Vídeo Texto, no III Encontro de Semiótica, em 1985, SP; da Poesia em Out-Door, Arte na Rua II, SP, em 1984; Poesia em Out-Door, 100 anos da Av. Paulista, em 1991; da XVII Bienal, arte em Vídeo Texto e também integrou o júri de oito encontros nacionais de *haicai*, na cidade de São Paulo. Além disso, a autora já publicou 15 livros, entre poesia, traduções e até história infantil.

5 APRESENTACÃO DA OBRA

O livro **Desorientais**, de Alice Ruiz é um registro supremo, onde a escritora expressa seus sentimentos vivenciados por ela, relatados no livro em forma de *haicais.* Segundo Alice Ruiz cada verso é a expressão sincera e única de momentos em que ela deixou se entregar com a alma em estado de "grata aceitação". Tudo o que foi escrito foi vivido e transpirado de sua alma, nada é irreal ou inventado.

Desorientais explica Alice Ruiz (2006, p. 19):

> desorientais porque: não existiriam sem as pessoas e toda sua complexidade, ao contrário dos orientais feitos apenas com a simplicidade das coisas.São versos feitos para, com e por causa desse outro, onde o eu aparece, impregnado de nós, ao contrário dos orientais, onde o eu se retira para que tudo seja apenas como é.

Esta obra esta dividida em três partes: "Eus", "Eles, Elas, Elos", e "Eros". A apresentação é de José Miguel Wisnik e Arnaldo Antunes.

Para melhor percepção Arnaldo Antunes, questiona:“ que mais teria eu a dizer de um livro de *haikais* com esse título? Que acrescentar a esses poemas que, por si mesmos, falam tanto com tão pouco?" (RUIZ, 2006).

Para que essas perguntas sejam atribuidas as suas respostas, materializamos por meio de uma leitura e de determinadas marcas da própria autora em sua obra.Tais marcas denominam e relacionam, emoções e numa provocação em nomear o livro em: *Desorientais.*

O livro se segmenta em três parte: a primeira parte "EUS" corresponde aos haikais mais dentro das regras nipônicas, onde o "Eu" não deve aparecer, e o tema é a natureza, fazendo a atribuição aos diversos tipos de seres vivos, suas particularidades e suas essências. Daí o plural,

para dissolver o "eu" em todos em que a constitui. Também em sua obra individualiza ou indica um termo relacionado a uma estação do ano em que este acontece e sua referência a esta transição, demonstrando assim uma compreensão muito rica e tênue da natureza. Destacamos dois haicais que representam essa particularidade: (“amigo grilo/sua vida foi curta /minha noite vai ser longa”) (RUIZ, 2006, p. 28).

Em seu haicai Alice, cita na primeira linha a nítida imagem da noite, destacando como referência o grilo, imaginamos assim o silêncio da noite, em que tudo está quieto e nos apresenta a natureza para mostrar algo concreto, e nos remete a sua noite, muito velada e pessoal que nos transmite que foi longa, e com uma aceitação da vida curta.

Observa-se também na obra desse autor, mais um haicai: (“nuvem de mosquitos/o ar se move/vento nenhum”) (RUIZ, 2006, p. 29).

O tema continua sendo natureza, característica dos haicais, mas cada um com sua particularidade, neste podemos destacar a predominância da imagem visual, onde Alice retrata o movimento, a paisagem, e com contraste em suas sílabas em que cita o movimento do ar, mas sem vento nenhum, destacando assim a sensação, que nos permite associar com seu sentido.

Na segunda parte deixa de existir o “eu” e passa pela transição do plural evidenciando “ELES, ELAS, ELOS” é uma parte mais pessoal, onde a inspiração esta mais voltado para o lado pessoal, mais na natureza humana e onde entram as parcerias. Para tanto ressaltamos um haicai: (“ pensar letras / sentir palavras / a alma cheia de dedos”) (RUIZ, 2006, p. 66). Nesta parte do livro em especial a autora remete as referências a pessoas mais próximas, agraciando cada uma com um haicai. Segundo Wisnik, retrata que Alice fez a escolha desse haicai para representar um elo com Itamar Assumpção, parceiro em numerosas canções, lembra ainda a presença dele na morte de Leminski, seu cônjuge, em seus *haicais* lembra também a morte de seu filho Miguel.

À parte EROS é a mais pessoal de todas, várias regras são quebradas, na maior parte dos casos. Mas é o espaço para o *haicai* mais "brasileiro", isto é, com o nosso jeitinho. (RUIZ,ALICE 2010.) Ressaltamos para representar essa parte do livro em especial, o haicai: (“não fique confuso / muso de alguma obra-prima / pode ser tudo amor / à rima”) (RUIZ, 2006, p. 122).

Em cada página Alice soube expor uma maneira pessoal de se relacionar com as formas mínimas chamada de haicai, ao mesmo tempo seu desafio de nomear o livro de **Desorientais**, adicionando o humor e simultaneamente um toque de seriedade e beleza, transformando o livro que passa a ser abreviado em sintaxe, mas rico em suas particularidades, percepções e voltado a natureza instigando assim suas definições e influências.

Em relação ao título **Desorientais** podemos citar vários significados, mas destacamos o que ressalta e exprime o verdadeiro sentido: desorientado, desviar-se, desencaminhado. Alice Ruiz em seu livro exprime seus sentimentos inseridos na ocasião momentânea por ela vivida e vivenciados, com toque de sutileza e ao mesmo tempo com intensidade, em cada sílaba agregada aos sentidos e sons.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo objetivou chegar ao estudo mais completo e encantador dos *haicais* em particular o livro **Desorientais** de Alice Ruiz, e reconhecer a necessidade para aperfeiçoar e entender melhor a proposta do *haicai*, que segundo a autora é a contemplação de fragmentos da vida cotidiana, devendo-se acima de tudo entender a própria história.

Desta forma, essa análise procurou resgatar o conceito do *haicai* no Brasil e seus respectivos autores, estudar em especifico a obra **Desorientais** de Alice Ruiz, compreender as relevâncias necessárias para apreender mais amplamente o objeto de estudo, e desenvolver para futuros aproveitamentos deste conteúdo.

Neste sentido, considerando a pesquisa enfocando os *haicais* e sua história , busca-se aprender e facilitar melhor o ensino dos haicais em especial a Literatura Brasileira, buscando a sensibilização que é imprescendível, quando falamos em poesia. Diante de tais reflexões, reafirmamos que o estudo da poesia é encantador, em especial o estudo em particular dos haicais estudados e representados na obra de Alice Ruiz. Essa influência do *haicai* e da poesia concreta faz-se presente na obra estudada e analisada. **Desorientais,** nos desorientam e nos orientam com seus minunciosos *haicais.*

Sua peculiaridade contribui e auxilia para desenvolver um estilo legítimo de criação poética: em partes influenciados pela tradicional poética japonesa; e em outras pela estética em sua particularidade.

A autora soube apreciar em seus haicais mais do um simples poema, em forma de haicai mas demonstrou uma relação com a arte, e a singular relação de cada um deles, numa harmonia, construida em sua incomparável apresentação.

REFERÊNCIAS

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 46. ed. São Paulo: Nacional, 2005.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que secompletam. 48 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RUIZ S. Alice. *Desorientais*:hai-kais. 5. ed. São Paulo: Iluminuras, 2001.

A ARENA COMUNICACIONAL NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA: A CONSTRUÇÃO DIALÓGICA NA CAPA DA REVISTA ISTOÉ

Eliane Davila dos Santos[i] (FEEVALE)

1 INTRODUÇÃO

Os sentidos são construídos em arenas comunicacionais que se originam a partir de signos sociais e culturais que compõem as representações do mundo. Este estudo é delimitado à análise da capa da revista IstoÉ[ii], com ênfase em reflexões sobre a construção de sentido a partir dos signos utilizados pelo magazine. As revistas jornalísticas são meios (mídias) de produção de sentido e são instituições relevantes na atualidade; suas capas engendram espaços dialógicos para a construção e a partilha de ideologias. O gênero capa de revista é importante porque é o primeiro contato do veículo com o leitor e representa o papel identitário que a revista se propõe a desempenhar na qualidade de instituição midiática.

Na atualidade, a pertinência dos estudos discursivos se dá devido à complexidade que envolve a linguagem. Este ensaio se insere na linha de pesquisa Linguagem e Processos Comunicacionais. A questão norteadora do ensaio admite conceber a linguagem com bases nas posições enunciativas representadas nos signos ideológicos encontrados no gênero capa de revista, evidenciando que os sentidos são construídos apoiados em contornos sociais e ideológicos. O objetivo é analisar a capa da revista IstoÉ, a fim de compreender a construção de sentido representada pelos signos ideológicos por meio de uma posição enunciativa, considerando o contorno social e dialógico da linguagem.

Neste ensaio, a escolha da capa da revista IstoÉ do mês de agosto de 2016, devido à disponibilidade na internet e pela materialidade encontrada, uma vez que trata de um tema bastante atual e que suscita reflexões. As questões políticas brasileiras, no ano de 2016, foram uma das principais pautas da maioria dos jornais e revistas do país e mundiais.

---

[i]Doutoranda em Processos e Manifestações Culturais pela Univerisdade FEEVALE, Novo Hamburgo, Brasil. E-mail: eliane.d@feevale.br
[ii] Exemplar número 2438 do mês de agosto de 2016.

Como marco teórico do estudo, utilizam-se os postulados de Bakhtin (2011) e Ponzio (2008), que abarcam questões sobre signo ideológico, gênero discursivo, dialogismo e ato responsivo ativo. As análises encaminham para a compreensão de que o signo é sempre ideológico refletindo e refratando os valores sociais e culturais de uma sociedade. A construção de sentido de um signo está além da compreensão linguística e semiótica mas sim em uma relação dialógica com o Outro que o decifra e participa ativamente do processo na arena comunicacional. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa aplicada com abordagem qualitativa; seu enfoque é exploratório, mediante um estudo de caso. Para melhor organização do ensaio, as seções estão assim dispostas: a primeira delas correlaciona questões sobre signo ideológico, gênero discursivo, dialogismo e ato responsivo ativo. Segue-se com a apresentação das questões metodológicas e, em seguida, com a seção de análises e resultados do estudo de caso; ao final, faz-se uma seção de considerações finais.

2 A CONCEPÇÃO BAKHTINIANA: CONCEITOS EM INTERAÇÃO

Ao lançar olhares aos ensinamentos bakhtinianos, é importante ter-se em mente que todas as esferas da atividade humana são geridas pela língua. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas[i]da atividade humana, por meio de seu conteúdo temático, estilo verbal e por sua construção composicional (BAKHTIN, 2011). Assim, cada esfera elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados que são denominados gêneros do discurso.

A teoria *saussuriana*[ii] que apresenta a função linguística como "ouvinte/receptor" foi ampliada na visão de Bakhtin (2011). No processo de comunicação ampliada pela teoria bakhtiniana, o ouvinte interpreta os signos e adota uma atitude responsiva ativa[iii]. As revistas, como instituições midiáticas, constroem sentido a partir do signo, que, na teoria bakhtiniana, é ideológico (PONZIO, 2008). Pode-se afirmar que a ideologia reproduz as estruturas sociais de

---

[i] "Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua" (BAKHTIN, 2011, p. 279).
[ii] Relativa a Ferdinand Saussure, pai e fundador da linguística.
[iii] Adotar uma atitude responsiva ativa significa dizer que o ouvinte recebe e compreende os signos e pode concordar ou discordar com o enunciado concreto.

uma sociedade. O signo é, nesse caso, vivo, dialético e dinâmico e revela, não só um reflexo da realidade, mas um fragmento da realidade.

Os postulados bakhtinianos apontam que "o signo não requer uma mera identificação, já que estabelece uma relação dialógica que comporta uma tomada de posição, uma atitude responsiva". (PONZIO, 2008, p. 190). Esse posicionamento permite compreender a complexidade da comunicação, visto que demanda um parceiro, um Outro, que não é simplesmente um sujeito passivo na enunciação. A construção de sentido, com base no signo ideológico, é relacionada à alteridade, ao dialogismo e à carga de valores que os sujeitos trazem consigo. Os magazines e outras instituições midiáticas, em suas capas, constroem a sua própria identidade, por meio de signos e da ideologia que é mostrada nas materialidades verbais e não verbais. A arena comunicacional é um embate de ditos e não ditos e os sujeitos ficam em permanente tensão pela existência de forças centrípetas e centrífugas[i] (BAKHTIN, 2008) que estão inseridas no contexto social e nos gêneros.

Outro ponto relevante a ser mencionado refere-se à enunciação, pois ela "é uma moeda de duas caras: em uma aparece o falante e na outra, o destinatário posto que é a relação recíproca entre ambos, dentro de condições histórico-sociais determinadas e completamente sociais" (PONZIO, 2008, p.134). O destinatário precisará de certo conhecimento para interpretar (traduzir, compreender) o que está sendo enunciado pela revista (o enunciador), que, para construir sentido, obedeceu a critérios que mostram o tema, a construção composicional e o estilo (modo de dizer).

Pode-se afirmar, dessa forma, que os signos[ii] devem fazer parte da cultura para serem decifrados. O sentido é construído pelo enunciador e/ou destinatário (Eu/Outro)[iii], é a sua representação sobre o mundo. Assim, o ato de interpretar a representação dos signos das capas de revistas não se constitui como um ato simétrico e de fácil compreensão, uma vez que depende dos saberes do sujeito destinatário, assim como denota a complexidade comunicacional na qual todos são inseridos.

---

[i] As forças centrípetas são aquelas que regulam, estabilizam e normatizam a língua. As forças centrípetas, são forças que desestabilizam, relativizam e dinamizam a língua. (BAKTHIN, 2011).

[ii] Embora o estudo não seja de caráter semiótico, dá-se relevo à compreensão da "cor como um dos elementos da sintaxe visual, e a linguagem visual como um dos diversos códigos da comunicação humana". (GUIMARÃES, 2001, p. 16).

[iii] O sentido não é construído somente pelo Eu, mas pelos interlocutores, que Bakhtin (2011) chama de Outro, ou seja, o destinatário.

A ideia de dialogismo, na teoria de Bakhtin (2011), está associada à concepção da língua como interação verbal, visto que não existe enunciado concreto sem interlocutores. Toda a palavra é dirigida a alguém e possui seu tema construído na interação com o Outro. Nas relações dialógicas, cada enunciador confere a seu enunciado seu estilo, ainda que descreva um grupo social, ideológico e histórico. Percebe-se que as revistas assumem posicionamentos frente a determinados tipos de discurso. A construção de sentido por elas denotada nas capas exige uma responsabilidade ou um confronto, o que leva à reprodução ou à contraposição de ideias[i] em diversas mutações de intensidade. O sujeito interpelado por esses discursos faz seu papel de significação dos signos de acordo com o contexto social em que vive, reforçando que o signo ideológico não é algo estático e imutável, mas que seu sentido desliza na cultura de cada conjuntura em que é utilizado.

3 AS TRILHAS DO PERCURSO

A metodologia segue as recomendações de Prodanov e Freitas (2013). Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa é de natureza aplicada, com abordagem qualitativa. Assume-se o caráter exploratório; quanto à coleta de dados os procedimentos são bibliográfico e documental (*corpus*), tratando-se de um estudo de caso. O critério da escolha do objeto empírico[ii] deu-se em razão da disponibilidade da imagem da capa no *site* da revista e pela materialidade encontrada, uma vez que trata de um tema bastante atual, isto é: a política no Brasil. As questões políticas brasileiras, no ano de 2016, foram uma das principais pautas da maioria dos jornais e revistas do país e também em muitas revistas mundiais. A revista IstoÉ é considerada uma revista jornalística crítica, de periodicidade semanal, com formato impresso e digital. A revista IstoÉ divulga informações de interesse nacional desde 1976 e é um dos magazines mais lidos do Brasil.

O percurso metodológico deste ensaio procura compreender a construção de sentido representada pelos signos ideológicos, a partir de uma posição enunciativa, considerando o contorno social e dialógico da linguagem verbal e não verbal. Dessa forma, busca-se fazer uma análise a partir da categoria teórica: a) *Arena comunicacional bakhtiniana*: a categoria abarca

[i] Arena comunicacional (BAKHTIN, 2011).
[ii] Exemplar número 2438 do mês de agosto de 2016.

questões sobre signo ideológico, gênero discursivo, dialogismo e ato responsivo ativo, no intuito de atingir o objetivo proposto no ensaio. O marco teórico do estudo utiliza-se dos postulados de Bakhtin (2011) e Ponzio (2008).

O estudo está organizado da seguinte forma: primeiramente, apresenta-se a capa da revista IstoÉ, privilegiando a materialidade dos signos ideológicos. Logo após, identifica-se a análise dos resultados mediante a categoria teórica: *arena comunicacional bakhtiniana.* Por último, apresentam-se as considerações finais do estudo.

4 ANÁLISE E RESULTADOS

Inicialmente, apresenta-se a capa da revista IstoÉ, do mês de agosto de 2016, de número 2438. A Figura1 mostra a imagem da capa da revista que foi retirada de seu *site*[i] oficial. A revista IstoÉ possui jornalismo independente e tem sido protagonista dos princípios democráticos de liberdade de imprensa. A revista analisa diversos fatos políticos, econômicos, comportamentais, tecnológicos, educacionais, culturais e assuntos relativos à saúde. A edição eleita para análise, de número 2438, foi publicada dias antes do *impeachment* da Dilma Roussef, então presidente do país, ser aprovado. Assim, dias depois da publicação da revista,[ii] Dilma Roussef teve seu mandato cassado e Michel Temer, o vice-presidente, assumiu a presidência da república.

---

[i]. <http://istoe.com.br/edicoes/>.
[ii] O impeachment da presidente Dilma Rousseff aconteceu no dia 31 de agosto de 2016. A revista teve sua edição publicada dia 26.08.16.

Figura1 – Capa da revista IstoÉ

Fonte: *Site* oficial da revista

Prosseguindo no estudo, passa-se à análise da categoria teórica.

a) *Arena comunicacional bakhtiniana*

*D*estaca-se que, quando um sujeito toma a palavra, esse o faz por meio de um gênero (BAKHTIN, 2011). O gênero “capa de revista” apresenta em seu conteúdo, como exemplificado na Figura1, um enunciado que dá relevo, com sua construção composicional, às questões políticas e aos embates discursivos provindos de contextos sociais brasileiros, ou seja, a eminente aprovação do *impeachment* da presidente do Brasil. É relevante salientar a intencionalidade de quem constrói o enunciado e, nesse caso, a revista lançou seu “projeto de dizer”, utilizando-se de um estilo que se faz entender por meio das escolhas das materialidades enunciativo-discursivas: *Pesquisa exclusiva: Dilma X Temer* e *levantamento realizado às vésperas da votação do impeachment mostra que o presidente Michel Temer tem quase o dobro da preferência dos brasileiros para governar o país em relação a Dilma Rousseff,* organizados por um princípio de noticiabilidade. Para a construção de seu dizer, a IstoÉ também utilizou-se de signos como a imagem de Michel Temer e da Dilma Rousseff, em uma cenografia de confronto, como se estivessem em uma arena de um anfiteatro romano, onde se realizavam combates entre diversos gladiadores da época. Além disso, percebe-se que Temer olha de cima para Rousseff, reforçado pela cor azul que auxilia na compreensão de um vínculo partidário de

direita; Rousseff, por outro lado, aparece olhando para cima, buscando cruzar o olhar de Temer, sendo a cor vermelha apresentada como um possível vínculo partidário[i] (GUIMARÃES, 2001).

Outro signo relevante é o mapa que representa o Brasil, disponibilizado entre Michel Temer e Dilma Rousseff, na capa da revista. A construção de sentido, resultante da disputa travada entre Temer e Rousseff, sugere que são os brasileiros que terão seus destinos interpelados pelo resultado da votação, por isso estão representados pelo mapa no centro da capa. Fica caracterizado que nenhum signo tem valor absoluto sem considerar o contorno social, isto é, o contexto dos próprios sujeitos que o manuseiam (PONZIO, 2008).

As relações dialógicas aparecem nas materialidades verbais e não verbais. A identidade da revista é percebida pela "construção do seu dizer", com sua carga de valores ideológicos marcados pelo contexto social e político do momento da construção do enunciado concreto (BAKHTIN, 2011). Acredita-se que a vitória de Michel Temer sobre Dilma Rousseff seja uma condição marcada pela elaboração temática, composicional e estilística da revista. O destinatário, para interpretar o que está sendo enunciado, utiliza-se de suas crenças e valores, o que torna a comunicação assimétrica e complexa, uma vez que isso dependerá do conhecimento que cada sujeito possui para traduzir os enunciados, ou seja, os signos[ii] ideológicos que a revista IstoÉ apresenta em sua capa. Dessa forma, pode-se mencionar que cada signo ideológico (mapa, cor e posição das imagens de Temer e Rousseff)[iii], ao ser anunciado, reflete a forma como o veículo em pauta vê o cenário político social brasileiro, embora sua interpretação dependa das possíveis leituras[iv] que cada interlocutor fará desse enunciado. Cada enunciado concreto requer uma atitude responsiva ativa do Outro[v]. Além das questões relativas à alteridade, cultura e dialogismo, a construção de sentidos, com base nos signos ideológicos, demonstra a instabilidade e a mutabilidade desse signo. A revista IstoÉ e seus interlocutores reforçam o

---

[i] A cor do partido dos trabalhadores. O Partido dos Trabalhadores (PT) surgiu para promover mudanças no Brasil, com militantes de esquerda, intelectuais e artistas em 1980.
[ii] Verbais e não verbais.
[iii] Além dos signos mencionados, a revista utiliza-se da materialidade enunciativo-discursiva "*Dilma X Temer* e *levantamento realizado às vésperas da votação do impeachment mostra que o presidente Michel Temer tem quase o dobro da preferência dos brasileiros para governar o país em relação a Dilma Rousseff",* o que demonstra a relação dos aspectos verbais e não verbais para construção de sentido dos enunciados da revista IstoÉ. A materialidade discursiva legitima a imagem que aparece na capa da revista.
[iv] Refrações da linguagem (BAHTIN, 2011).
[v] Aquele que participa do enunciado juntamente com o enunciador.

embate entre ditos e não ditos e os sujeitos ficam, permanentemente, em tensão pela existência de forças centrípetas e centrífugas que fazem parte do contexto social e de gênero, o que caracteriza a arena comunicacional (BAKHTIN, 2011; PONZIO, 2008).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensaio tematizou questões comunicacionais a partir de signos que são considerados ideológicos, na teoria bakhtiniana. Foi dada ênfase a reflexões sobre a construção de sentido a partir dos signos utilizados na capa da revista IstoÉ, uma vez, que as capas de revista são espaços dialógicos para a construção e partilha de ideologias. A questão norteadora foi aceita, uma vez que concebeu a linguagem com base nas posições enunciativas representadas nos signos ideológicos encontrados no gênero capa de revista, evidenciando que os sentidos são construídos apoiados em contornos sociais e ideológicos.

O objetivo deste estudo foi atingido, pois foi feita a análise da capa da revista IstoÉ a partir de uma posição enunciativa que considera o contorno social e dialógico da linguagem para a construção de sentido .

O conhecimento gerado foi de grande valia, pois possibilitou uma reflexão empírica de uma capa da revista IstoÉ, apresentando um estudo de caso para a Linha de Pesquisa em Processos Comunicacionais. Acredita-se que a análise possa contribuir para futuras investigações sobre os aspectos teóricos mobilizados neste ensaio. Pode-se considerar como limitação deste estudo, o fato de a investigação ocorrer com dados documentais de apenas uma capa de revista. Aconselha-se ampliar, em estudos futuros, a quantidade de capas pesquisadas e promover a comparação entre elas.

É significativo realçar que, com a análise da capa da revista IstoÉ, fica evidente que a construção de sentido só acontece pelo acionamento de saberes compartilhados no momento da leitura. A arena comunicacional é um espaço onde a palavra trava lutas valorativas, simbólicas e culturais a partir dos sujeitos que deles participam. Eis o que chamam de dialogismo bakhtiniano!

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, p.261-306.

ISTOÉ. *Capas da revista*. Disponível em: <http://istoe.com.br/edicoes/>. Acesso em: 6 out. 2016.

GUIMARÃES, Luciano. *A cor como informação*: a construção biofísica, linguística e cultural da simbologia das cores. São Paulo: Annablume, 2001.

PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana*: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do Trabalho Científico:* métodos e técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Ed. da Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf >. Acesso em: 7 out. 2016.

TRANS-VENDO A DOCÊNCIA NO CLUBE DE LEITURA DE LITERATURA NA LICENCIATURA INTEGRADA: TERTÚLIAS DO GRÃO PARÁ, ENTRE LIVROS E *BOOK-TRAILERS*

Elizabeth Orofino Lucio[i] (IEMCI/UFPA)

1 INTRODUÇÃO: TRANS-VENDO A DOCÊNCIA, A LEITURA E A LITERATURA

"*O olho vê*, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso *transver o mundo."*
Manoel de Barros

As práticas de leitura de textos vêm mudando com o passar do tempo, e o desenvolvimento tecnológico tem sido um dos principais responsáveis por essas mudanças. Várias discussões já circunscrevem essa temática, uma vez que a leitura na contemporaneidade demanda novas abordagens, pois os gêneros discursivos que circulam socialmente apresentam configurações mais diversificadas. Os textos se compõem não apenas por elementos alfabéticos, mas também de imagens, cores, formato de letras, movimentos, sons, *links* hipertextuais etc.

Essas configurações são denominadas de multimodalidade/multissemioses. Nesse sentido, o artigo proposto busca discutir a temática da leitura, especificamente o letramento literário docente, em uma abordagem multimodal/multissemiótica e interdisciplinar. Para tal, será apresentada a proposta de implementação do Clube de Leitura de Literatura *Tertúlias do Grão Pará* no curso de graduação em Licenciatura Integrada do Instituto de Educação Científica e Matemática da Universidade Federal do Pará.

Os objetivos do Clube *Tertúlias do Grão Pará* são: exercitar a leitura como prática democrática; envolver e conscientizar licenciandos da literatura integrada sobre o ato de ler; desenvolver competências de compreensão leitora; ampliar as práticas promotoras do acesso e da democratização da leitura; incentivar a leitura e a formação de novos leitores de literatura; possibilitar a vivência da fruição estética dos futuros docentes leitores com o texto literário;

[i] Doutora em Educação, Professora e Pesquisadora do Instituto de Educação Científica e Matemática da Universidade Federal do Pará, Brasil. E-mail: orofinolucio@ufpa.br

valorizar e estimular a criação de uma biblioteca especializada em literatura para bebês e crianças; possibilitar a leitura e a mediação do acervo; promover a produção de *book-trailer* de livros, principalmente de literatura infantil.

No artigo serão socializados os fundamentos iniciais da criação do projeto em construção, a partir da necessidade de se visitar ações dos clubes de leitura no contexto contemporâneo, aliando a leitura literária à formação inicial docente, reconhecendo essa leitura como direito "transgressor", constituindo-se dos “deslimites” entre a pedagogização, a fruição e a autoria**.** Tendo por base o trabalho a ser realizado, também será criada uma biblioteca virtual infantil, a partir de textos, *book-trailers* e ilustrações produzidas pelos futuros docentes e crianças participantes do clube, permitindo tanto a formação de leitores e mediadores de leitura como também a criação de uma comunidade de leitores.

As questões principais analisadas ao longo deste trabalho estão organizadas da seguinte forma: primeiro realiza-se uma pequena contextualização da formação inicial do docente da educação básica no contexto brasileiro, logo após aborda-se o Curso de Licenciatura Integrada, o letramento literário na formação de professores, seguindo-se aponta-se o elo literatura e interdisciplinariedade; e, num último momento, trataremos da implementação do clube de leitura Tertúlias do Grão Pará.

1.1 Ver a Docência na Educação Básica Brasileira

A universidade, a escola pública, os docentes da escola básica e os universitários na formação inicial são temáticas nodais no contexto brasileiro.

A análise do contexto brasileiro, acerca do papel da universidade e dos programas de formação de professores, precisa ser pensada numa relação social complexa e contraditória (LEHER, 2010): a relação social do Estado com características de uma sociedade capitalista. Portanto, a desconstrução do processo de formação como retrocesso vem a partir da universidade na graduação.

Segundo Leher, há um movimento paulatino de redefinição da Pedagogia à luz e à semelhança do curso Normal Superior, trazendo uma concepção de um profissional que desempenha tarefas, ou seja, o professor é aquele que executa, faz tarefas, logo, se o professor cumpre tarefa, ele não é um intelectual.

A pesquisadora, atuando no Instituto de Educação Científica e Matemática, durante suas diversas ações de formação, refletiu sobre essas ações e o papel da formação docente diante de projetos distintos de sociedade: um projeto de um Estado Gerencialista (CLARKE, 1997) que é corporificado em programas de formação preconcebidos que apostam nos docentes como executores de ações e que confirmam a perda da autonomia e diminuição de seu trabalho intelectual, ligado à construção do currículo e do planejamento das atividades pedagógicas. Outro projeto é de perspectiva histórico-social que defende a educação pública de qualidade para todos e o respeito pelas culturas e que se engaja na luta contra as desigualdades sociais, educacionais e econômicas (PINO, 2008, p. 755).

A aproximação intensa das escolas públicas conduziu-me à rejeição da pesquisa que se quer observadora, registradora e anotadora de práticas docentes que tratam os futuros professores como objetos de pesquisa, procurando adquirir conhecimentos sobre eles para construir materiais didáticos instrucionais, produzir teses e dissertações, fazer livros, tornando-se, de certa forma, "extrativista" dos docentes, harmonizando-nos com outro projeto de formação em que os docentes são autores de suas práticas pedagógicas e produções escritas, um professor-autor (ANDRADE, 2010); (CONTRERAS, 2002); (GERALDI *et ali* org. 2000); (MARASCHIN, 2004); (PRETTO, 2012); (LUCIO, 2014,2016); (VAREJÃO, 2014) e (SAMPAIO, 2008) que faz da *heterogeneidade* e da *experiência* fundantes para os processos formativos.

O desafio da modalidade de uma pesquisa-formação, em que o futuro professor da escola básica, o professor da universidade, o aluno, a escola e a universidade estivessem presentes como sujeitos reais, apresentando as verdadeiras necessidades e desafios no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, em uma perspectiva interdisciplinar na região de Belém, motivou-me a construir o Laboratório Sertão das Águas: alfabetização, leitura, escrita, literatura, formação e trabalho docente.

A história das diretrizes da formação de professores da educação básica, considerando-os como profissionais de direitos, é constituída por uma tensa história política pela igualdade de direitos de grupos mantidos à margem dos direitos humanos, da cultura, das identidades coletivas, dos valores, dos saberes e memórias coletivas. Assim, faz-se necessário que nossa *memória do futuro e* as ações de formação possam contribuir para a resolução dos problemas

com que se defronta a educação, propiciando a promoção da interação entre o conhecimento e ação docente.

Parte dos conteúdos deve ser a formação literária do professor que precisa reconhecer-se nas ações de formação como o futuro trabalhador da escola de ensino fundamental e reconhecer a potencialidade do trabalho pedagógico que vai além das intencionalidades formadoras e didatizantes, pois o ato/acontecimento proporciona fruição estética dos docentes leitores e uma ancoragem experiência ético-estética do outro e não a "instrumentalização docente".

Toda a experiência do indivíduo tem relação com a experiência social e histórica, ou seja, está relacionada a objetos, palavras e textos, às pessoas e às formas como lidam com *amorosidade*, indiferença, recusa, discriminação, como aponta Bakhtin (2003); e, portanto, ele deve ser capaz de ser objeto e sujeito das relações com os *outros* e com a história: ele se faz e refaz.

Fazendo e refazendo a história da formação inicial de professores na Licenciatura Integrada, por meio desse projeto, apostamos na heterogeneidade e na heterologia na formação docente e no letramento literário enquanto o direito que assegure ao docente a vivência estética do texto literário, assim como assegure a possibilidade de criação de novas práticas efetivas no processo de ensino aprendizagem.

1.2 Trans-vendo a Docência na Licenciatura Integrada

A Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens situa-se no Instituto de Educação Matemática e Científica – IEMCI – da Universidade Federal do Pará, localizada em Belém/Pará. Foi criada em 2009 nessa Universidade e implantada em 2011. É um curso organizado em eixos e temas que se complementam em seu projeto. Além das concepções relacionadas à alfabetização e ao letramento em Ciências, Matemática e Língua Portuguesa, há a utilização de recursos tecnológicos e pedagógicos dirigidos ao ensino nos anos iniciais.

A proposta curricular funda-se na inter e transdisciplinaridade, organizando-se em quatro linhas de alfabetização: alfabetização na língua materna; alfabetização digital;

alfabetização científica e alfabetização matemática. "Essas linhas alicerçam a organização curricular do curso em eixos temáticos, temas e assuntos". (GONÇALVES, 2012).

A Licenciatura Integrada é um curso de formação de docente do ensino fundamental com foco em docência/prática pedagógica e processos de ensino e aprendizagem e traz uma nova cena para universidade brasileira, pois "historicamente, a universidade manifestou grande indiferença à educação básica e, consequentemente, à formação de professores nas licenciaturas" (NÓVOA, 2016).

A Licenciatura Integrada concretiza o caminho de comprometimento *responsivo* e *responsável* da universidade pública com a formação docente, sendo um curso que vai de encontro ao viés gerencialista das políticas educacionais (GERALDI & GERALDI, 2012), dando uma contrapalavra à homogeneização da formação docente. Sendo a educação e a formação sempre relativamente emancipadoras, a justiça na pesquisa e na formação relaciona-se à empatia, vivência e não-indiferença entre futuros professores da educação básica e professor universitário.

Tomar a formação docente realizada na Licenciatura Integrada como foco de pesquisa é corroborar a visibilidade de pesquisa que constroem a formação na perspectiva da inovação. Desafiamo-nos à inovação, mas "inovar é vital, e inovar se define como 'pensar até o momento impossível'" (SOBRAL, 2013).

Inovando e concordando com a afirmação de Canário (2000) sobre os contextos de trabalho possuírem uma potência formativa, que, para fazê-la realidade, é preciso que os educadores (professores da escola básica e formadores) tomem a prática que tem lugar na escola e na universidade (a sua própria, inclusive) como objeto de reflexão e pesquisa, considero que o mapeamento, a descrição e a análise inicial desse procedimento formativo trará contribuições importantes à compreensão e aprimoramento dos processos de formação inicial e continuada docente, aliando-se a estudos recentes que têm destacado a importância da formação dos formadores e dos professores como elementos essenciais da profissionalização docente, pois "os principais recursos da Educação são as pessoas, os saberes e as experiências mobilizadoras" (CANÁRIO, 2014).

1.3 Rever o Letramento literário na formação docente

As aulas no IEMCI e a estratégia de Leitura Literária constituem-se preocupações com um caminho que garanta o direito à literatura e assegure ao docente a vivência estética do texto literário, assim como assegure a possibilidade de criação de novas práticas efetivas no processo pedagógico interdisciplinar. Discutiremos de que forma a literatura pode contribuir para a criação de situações contextualizadas de linguagem, ao relatarmos a potencialidade do trabalho pedagógico que vai além das intencionalidades formadoras e didatizantes, pois o ato/acontecimento proporciona fruição estética dos docentes leitores e uma ancoragem experiência ético-estética do outro e não a “instrumentalização docente”.

Uma das perspectivas que norteiam este estudo é a de que a Literatura, tal como argumenta Cândido (1972, p. 805), seja uma força humanizadora, que revela o ser humano e, ao mesmo tempo, “pode formar”, pois “ a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua em toda sua gama”, ela levanta questões, tensões, conflitos, potencializa sentidos, ajuda-nos a compreender o mundo que nos cerca e quem somos ou poderemos ser, faz-nos entrar em contato com outras realidades, “humaniza em sentido profundo”, “faz viver”(1972, p. 805).

Esta compreensão converge com a concepção de letramento literário como sendo “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO e COSSON, 2009, p. 67), e mobiliza-nos na busca por um caminho que garanta o direito à literatura, de uma vivência estética do texto literário.

Muitos dos que pensam e trabalham com a formação de professores, sobretudo, dos anos iniciais, partem do pressuposto de que a potencialidade do trabalho pedagógico vai além das intencionalidades formadoras e didatizantes, pois o ato/acontecimento proporciona fruição estética dos leitores e uma ancoragem para a experiência ético-estética do outro, e não uma mera “instrumentalização docente”. Nesse campo, têm surgido importantes discussões sobre as possibilidades de criação de novas práticas efetivas no processo alfabetizador, a partir de questionamentos como: por que a opção pela literatura como estratégia formadora docente? Para que serve a literatura na formação docente? Que lugar a literatura realmente ocupa nas práticas dos professores formadores e dos professores da escola básica? Como desenvolver um trabalho interdisciplinar a partir da literatura infantil sem torná-la um utilitário para desenvolver conteudos em sala de aula?

Foi buscando, portanto, o encontro das perguntas e respostas possíveis que comecei a trilhar, junto com os discentes do IEMCI, um caminho de formação que nos garantisse possibilidades de "inventarmos" práticas pedagógicas efetivas com a literatura. Ao lado de Bakhtin (1929), que postula que o sujeito é constituído *na* e *pela* linguagem e que sua consciência forma-se a partir das interações ideologicamente marcadas pelo horizonte social de cada grupo que compõe uma sociedade e de que as dimensões ética e estética se conjugam nas ciências humanas para dar origem à epistemológica – arte, vida e conhecimento, iniciamos, então, a prática da leitura literária como caminho para concretizar o letramento literário dos futuros docentes.

A tripla dimensão da cultura atravessa a tudo na existência humana e vai marcar os atos como irrepetíveis e de total responsabilidade do sujeito, sendo a literatura um ato humano, social e cultural por meio do qual o sujeito percebe a sua presença viva e participante no mundo (BAKHTIN, 1992).

1.4 Des-formando : Literatura e Interdisciplinariedade

O conceito de interdisciplinaridade será analisado sob a ótica da concepção dialógica[i] de Mikhail Bakhtin, na perspectiva de ampliar as potencialidades desse conceito para a organização do processo de ensino-aprendizagem e de construção de conhecimentos.

Bakhtin critica as análises que se baseiam em categorias dicotômicas ou que fragmentam o real, estabelecendo um compromisso com a totalidade ao trabalhar com a unidade dos contrários (Faraco, 1988). Para o filósofo da linguagem, não há trocas em que persistem situações de dominação, de manipulação, para Bakhtin, a aproximação com a verdade se dá por meio das relações dialógicas. Segundo o filósofo, "a verdade não se encontra exatamente no meio, num compromisso entre a tese e a antítese; a verdade encontra-se além, mais longe, manifesta uma idêntica recusa tanto da tese como da antítese, e constitui uma síntese dialética"

---

[i] O sentido de voz para Bakhtin é mais de ordem metafórica, uma vez que não se trata concretamente de emissão de voz sonora, mas dos diferentes conhecimentos construídos pelos sujeitos e discutidos na/pela sociedade (BRAIT, 1997). Sendo assim, "o conceito pode designar um fenômeno, simultâneamente, semiótico, linguístico, enunciativo e/ou discursivo e/ ou estabelecer um princípio de construção de conhecimento" (BRAIT; MAGALHÃES, 2014).

(Bakhtin, 1992, p. 94). A compreensão, dessa forma, não se constrói apenas na relação direta de disciplinas concatenadas, mas na relação e negociação dos discursos proferidos por cada uma. “A compreensão sempre é, em certa medida, dialógica” (Bakhtin, 1992, p. 338), o conhecimento é tecido por fios advindos de inúmeros lugares, de diferentes campos do saber e de diversas naturezas, que se entrelaçam em um constante movimento, tecendo-se e destecendo-se.

A literatura é uma parte inalienável da cultura, assim pensar a leitura da literatura é "pensar em direitos humanos(...) reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo. (...). É necessário um grande esforço de educação e auto-educação a fim de reconhecermos sinceramente este postulado" (CANDIDO, 2004, p. 190).

A ausência da leitura literária na formação docente é um dado a ser observado, uma vez que o diálogo interdisciplinar entre a literatura é de natureza holística, ou seja, naturalmente a literatura é composta por esferas do conhecimento, o que proporciona condições de aprendizagem. Em contextos pedagógicos, sempre há uma intencionalidade na seleção de uma leitura literária: há uma reflexão que antecede o ato de selecionar a obra, relaciona-se a um objetivo, mesmo que a leitura literária seja selecionada para proporcionar a fruição estética dos ouvintes leitores e que, *a posteriori*, não seja realizada nenhuma atividade oral ou escrita.

Procurando ‘transver’ a intencionalidade, Edgar Morin (2011) observa que a inteligência e seu desenvolvimento não são separáveis do mundo afetivo, ou seja, caminham juntas cientificamente. Sobre o poder da literatura nas aulas, na interação com outras áreas, podemos recorrer a Todorov (2009), que afirma que a literatura proporciona um leque de possibilidades, torna-nos mais próximos de outros seres humanos, auxilia-nos a compreender melhor o mundo e ajuda-nos a viver. Ela revela o mundo e transforma-nos de fora para dentro: a literatura como dispositivo de formação interdisciplinar reúne arte-vida-conhecimento.

Segundo Bakhtin, filósofo que nos orienta e nos fundamenta, arte, vida e conhecimento só podem adquir unidade no indivíduo que à incorpora. Segundo ele, é a unidade inseparável entre essas três esferas da vida humana: o lugar onde o artista, o cientista e o cidadão se apura, se afina e se funda no fazer da sua própria arte, do seu conhecer e viver. Arte, conhecimento e

pesquisa se encontram com a vida. Vida que deve "pulsar" no ensino, na pesquisa e na extensão, na formação docente e na escola básica.

1.5 Clube de Leitura Tertúlias do Grão Pará: entre livros e *book-trailers*

Da prática da leitura literária, surge o o Clube de leitura Tertúlias do Grão Pará, pois as aulasencontros[i] (LUCIO, 2016) iniciavam-se sempre com a leitura literária. E, além dessa estratégia de mediação de leitura na formação inicial docente, durante as aulasencontros de formação, uma maleta de livros ficava à disposição de todos os participantes para que os empréstimos pudessem ser realizados e que houvesse oportunidade de ampliar o conhecimento sobre o acervo literário contemporâneo que, muitas vezes, muitos desconhecem.

As mediações ocorriam também nas situações de trocas de livros em que eram socializadas ricas experiências de leitura, realizadas em diferentes realidades e com diferentes objetivos. Dessa forma, o Clube de Leitura Tertúlias do Grão Pará: entre livros e *book-trailers* nasce tendo como objetivos: exercitar a leitura como prática democrática; envolver e conscientizar licenciandos da literatura integrada sobre o ato de ler; desenvolver competências de compreensão leitora; ampliar as práticas promotoras do acesso e da democratização da leitura; incentivar a leitura e a formação de novos leitores de literatura; possibilitar a vivência da fruição estética dos futuros docentes leitores com o texto literário; valorizar e estimular a criação de uma biblioteca especializada em literatura para bebês e crianças; possibilitar a leitura e a mediação do acervo.

O Clube possui uma identidade formadora de docentes leitores e de crianças leitoras, tendo como ação resultante do letramento literário a criação de uma Biblioteca Virtual Infantil que será um projeto em construção permanente, que visa a criação de uma biblioteca a partir de textos, ilustrações e *book-trailers*, produzidos pelos sócios do clube de leitura, graduandos e alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e de outras escolas públicas da região.

---

[i] Segundo Bakhtin, o ato é único, logo, a aula é um ato e precisa ser um encontro em que os futuros docentes possam falar, mais do que trocar, compartilhar, pois considero que "não há educação possível sem passar pela linguagem - ela perpassa toda a vida social e nós humanos somos sujeitos falantes e não objetos inertes" (GERALDI & GERALDI, 2012)

A Biblioteca Virtual Infantil integra o Clube de leitura Tertúlias do Grão Pará, que, além disponibilizar livros de literatura, permitirá que os alunos interajam entre si e suas próprias histórias na construção dos textos. A biblioteca será organizada a partir de gêneros que norteiam a proposta curricular do ensino fundamental, englobando os digitais, pois a união literatura-tecnologia-docência-infância constituirá o vetor de desenvolvimento de uma comunidade de leitores com capacidade para construir uma autoria transgressora, no sentido de Foucault, ou seja, da autoria na produção de gêneros discursivos.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estratégia leitura literária originou o Clube de Leitura e fez-se como uma possibilidade de “sonhar” como uma forma consciente de que “A expressão reta não sonha”.

O esforço didático da formulação da leitura literária está em criar estratégias para que o texto literário atinja o centro de valores de cada leitor, construindo uma relação significativa com o autor, pautada não apenas na sua legitimidade social, mas também nas formas de abordar algumas temáticas e representações de mundo que se aproximem do universo referencial de cada um.[i]

O esforço didático de “completar muitos vazios” da formação docente, diante do universo literário, foi no sentido de promover uma “escolarização” adequada da literatura: do como o texto literário precisa ser vivenciado, como se deve trabalhar o texto de forma a incentivar os leitores.

Nas experiências leitoras na formação, foram mobilizadas as escolhas estilísticas dos autores, a seleção lexical e a construção estética como produtoras de sentido, enriquecendo a visão estética dos leitores, futuros professores, em uma “pedagogização” da linguagem. Por outro lado, a compreensão de que a literatura e todos os signos ideológicos são tecidos nas relações sociais e históricas nas quais se inserem leitores e escritores que se afirmam na e pela

[i] Destaco a importância dos estudos de Magda Soares quanto à escolarização da leitura literária, apresentados em: SOARES, Magda. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: Escolarização da leitura literária. Evangelista, Brandão e Machado (orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2006, e no artigo *Alfabetização e Literatura*. In: Guia da Alfabetização, nº 2, São Paulo: Editora Argumento, 2011.

linguagem, foi conscientemente experienciado na relação de cada futuro professor leitor com os autores e os livros apresentados.

A leitura literária na formação precisa ter um tempo e um espaço organizado, com acervo selecionado, para que os futuros docentes reconheçam a literatura como um processo de construção do mundo, com um sentimento de pertença de uma sociedade grafocêntrica e integrante de uma formação cultural.

A leitura literária na formação humana é um direito que une o **mundo da vida** e o **mundo da cultura**, e, que por meio do Clube de leitura Tertúlias do Grão Pará, poderá corroborar para que a literatura seja um direito humano.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo:Martins Fontes, 1992.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004, p.169-191.

GERALDI, J. W. & GERALDI, C. M. G. A domesticação dos agentes educativos: Há uma luz no fim do túnel. *Revista Inter.Ação*. Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia n. 1 jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/18901/11250>. Acesso em: 10 jan. 2013.

GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens: princípios e desafios para a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. In: Maria Guiomar Carneiro Tommasiello; Alda Junqueira Marin; Selma Garrido Pimenta; Luiz Marcelo de Carvalho; José Cerchi Fusari. (Org.). *Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea:* constatações, análises e proposições. Campinas: UNICAMP, 2012, v. 3, p. 10-34.

LEHER, R. 25 anos de Educação Pública: notas para um balanço do período. In: GUIMARÃES, C. (Org.), BRASIL, I. & MOROSINI, M. V. *Trabalho, Educação e Saúde*: 25 anos de Formação Politécnica no SUS. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

LUCIO, Elizabeth Orofino. *A palavra conta, o discurso desvela:* saberes docentes na formação continuada de professores de leitura e escrita. Rio de janeiro, 2016. Tese (Doutorado Educação) - FE/UFRJ . Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses2016/tElizabethOrofino.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2016.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

PAULINO, G. e COSSO, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R. e ROSING, T. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise*: novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 61-81.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

OS LEITORES E AS FADAS: A FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO MÉDIO COM O GÊNERO CONTO DE FADAS

Érika Novello de Farias[i] (UPF)
Rafael da Cruz Freitas[ii] (UPF)

1 INTRODUÇÃO

É a partir da leitura literária que ampliamos o conhecimento do mundo, explorando questões relacionadas ao país e aos seus habitantes, em sua diversidade. Por isso que, antes de tudo a literatura mantém em exercício “a língua como patrimônio coletivo” (ECO, 2003. p. 10). Assim, a literatura está fundada no fenômeno da língua, “vincula-se à descoberta do mundo e das perplexidades que ele pode suscitar em cada ser humano e pode ser limitada por seus constrangimentos ou viabilizada por potenciais expressivos”. Por isso, essa relação que é estabelecida por meio dos usos que o produtor e o leitor fazem da língua, contribui para a compreensão de que a leitura literária é representativa de cultura, pois, na constante construção de sentidos por meio da palavra que se fundamenta pelo uso na vida social, “o ser humano de torna capaz de conhecer a si mesmo, sua cultura e o mundo em que vive” (FILIPOUSKI; MARCHI, 2009, p. 09).

Os contos de fada são muito comuns às crianças. Desde a mais tenra infância, é possível afirmar que as pessoas são apresentadas a este gênero textual que se perpetua através dos séculos. Bettelheim (1980), em seu livro *A psicanálise dos contos de fadas*, aponta como uma das principais características desse gênero, o debate sobre dilemas da vida adulta permitindo que o leitor consiga lidar com os problemas psicológicos do crescimento e da integração de suas personalidades de forma quase inconsciente. Bettelheim, afirma que os contos de fada, desde sua transição da oralidade para a escrita, foram se tornando cada vez mais refinados e

[i] Aluna do Curso de Graduação em Letras – Língua Portuguesa, Inglês e Respectivas Literaturas da Universidade de Passo Fundo. Bolsista do subprojeto de Língua Portuguesa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) na Escola Estadual de Ensino Médio Anna Luísa Ferrão Teixeira. E-mail: erikanovello.farias@gmail.com
[ii] Aluno do Curso de Graduação em Letras – Língua Portuguesa, Inglês e Respectivas Literaturas da Universidade de Passo Fundo. Ex-bolsista do subprojeto de Língua Portuguesa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) na Escola Estadual de Ensino Médio Anna Luísa Ferrão Teixeira. Professor de Língua Portuguesa e Literatura no sistema Estadual de Ensino, no munícipio de Passo Fundo, RS. E-mail: cruz243@gmail.com.

passaram a transmitir, ao mesmo tempo, significados explícitos e implícitos, comunicando as ideias de uma maneira que atinge a mente ingênua da criança tanto quanto a do adulto.

A partir do apresentado, da literatura como entidade representativa da cultura humana e da incansável presença dos contos de fadas, o presente trabalho justifica-se pela necessidade de refletir sobre a importância e contribuições da leitura literária de tal gênero na formação intelectual, social e pessoal de cada indivíduo, propondo alternativas metodológicas que priorizem de fato a formação de leitores. O referido escrito tem como objetivo, mostrar o aspecto coletivo da leitura, apresentar oportunidades de construção de aprendizagens significativas através do desenvolvimento de competências e habilidades da cultura letrada e oportunizar a experiência subjetiva com a leitura literária. Aliado a isso, também é objetivo deste trabalho refletir sobre quem é o leitor como incentivar sua formação no Ensino Médio. Cabe aqui ressaltar que esta comunicação está inserida no projeto de Práticas Leitoras desenvolvidas na Escola Estadual de Ensino Médio Anna Luísa Ferrão Teixeira, no subprojeto de Letras Português, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). O referido projeto de Práticas Leitoras tem como base a aplicação de práticas leitoras hipermídias, estimulando os alunos a participarem de forma efetiva do processo de leitura e recepção do texto literário à luz da concepção de letramento, oportunizando o contato com diferentes recursos visuais, textos e linguagens, do impresso ao digital, explorando a narrativa literária por meio da compreensão e análise da língua, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade, como também da experiência subjetiva com a literatura.

Apresentados os objetivos e a justificativa deste escrito, é tempo de irmos diretamente ao cerne do assunto, a formação de leitores no Ensino Médio. Para isso, este trabalho está dividido em duas sessões que tratarão dos seguintes temas: a formação do leitor como um sujeito livre e independente na busca de sentidos e sobre as multimodalidades e a leitura.

2 LITERATURA, LEITOR E LEITURA, QUEM SURGIU PRIMEIRO?

Perguntar sobre quem surgiu primeiro dentro da santíssima trindade da Teoria da Literatura (da Estética da Recepção), mais especificamente no ramo responsável por estudar a

formação de leitores – assunto que tem grandes avanços nas áreas de pesquisa em Comunicação e Educação, mas é relativamente novo nos Estudos Literários – é o mesmo que perguntar quem são *o pai, o filho e o espírito santo*, ou *quem somos, para onde vamos* e *de onde viemos*. São perguntas de ordem filosófica, o que significa que não terão exatamente uma resposta, e sim várias dependendo das intenções dos interlocutores que respondem ao questionamento. Para se compreender, ou tentar responder, a pergunta que lança no título desta sessão é preciso, primeiramente, conceituar os pontos do triângulo, o que por si não deixa a resposta menos complicada. Muito pelo contrário, torna-a mais complexa do já é, porque conceituar – tentar conceder algum limite – algo que é extremamente amplo, não diríamos um erro, porém é perigoso e não são todos que têm sucesso nisso. O perigo de tentar definir os integrantes desta tríade maravilhosa não reside somente no fato de tentar colocar tudo dentro de uma caixa de determinada forma, mas também no atual entendimento que se tem sobre os integrantes, começando pela própria literatura.

Tentar conceituar o que é literatura, ou o que faz o texto ser literário é uma armadilha do conhecimento científico à qual ninguém está impune, nem os grandes teóricos da literatura. Porque é uma armadilha? Primeiramente que, assim como seus irmãos, a literatura é algo amplo, como dissemos acima, vide os vários tipos de literatura que, com o passar dos anos, foram surgindo, ainda mais com o processo de impressão em massa dos gêneros editoriais que começou na I Revolução Industrial, continuou pela segunda e agora na terceira – ou seja, lá qual número for – toma um novo fôlego no ciberespaço, que não vamos conceituar aqui.

O leque que forma a literatura é o maior de todos, não somente pelos tipos de literatura que surgem, mas também pelos gêneros textuais que a literatura em si abarca, é praticamente impossível limitar isso. Se é impossível limitar a literatura por seu tamanho e dizer exatamente *isso é literatura*, escrever, então, sobre os fatores que tornam o texto literário pode ser compreendido como uma armadilha ainda maior, porquanto são justamente os fatores que *determinam* a literariedade que tornam o literário, a literatura, um espaço ilimitado que vai do cânone ao *young adult* e tudo mais o que acompanha este segmento para adultos de mente jovem. Qual seria, então, o entendimento sobre literatura que se tem, se é tão complicado conceituá-la? O que se pode observar e dizer sobre a literatura é sobre uma de suas várias faces, a literatura relacionada com o fator social. Segundo Candido (2002), o texto literário como

objeto de fruição estética pelos vários caminhos que são possíveis de construir é um direito humano irrevogável e não somente por isso, a literatura – muito mais do que fruição – pode ser compreendida como o retrato social de uma determinada época da história passada, ou presente.

O que isso, contudo, pode nos dizer? O que Candido (2002) nos traz não é, exatamente, um conceito determinado de literatura, e sim uma de suas funções. Isso pode nos dizer que, se uma das faces é voltada ao retrato social, os demais componentes da santíssima trindade estão dentro do retrato social da literatura. Se os demais componentes estão dentro do retrato social realizado pela literatura, podemos, então, crer que o leitor e a leitura – não somente compreendida como o ato de ler – estão intimamente ligados não somente entre si, mas também com a literatura. A ligação entre estes entes quase míticos denota a interdependência existente, porquanto a existência de um é diretamente ligada ao outro num ciclo interminável que é controlado eximiamente pelo mestre do desvendamento dos sentidos, que é o leitor. Compreendida uma das faces que o literário pode assumir – sem, jamais, tentar delimitá-lo a um único entendimento sobre sua compreensão – o que nos resta, agora, é tentar entender a complexidade sobre a leitura e o leitor.

A tentativa de compreensão sobre esses seres, de uma sobrenaturalidade quase natural, pode esbarrar na mesma armadilha da literatura, como definir aquilo sobre o que não se tem conhecimento de limites visíveis? Se, na compreensão que se tem neste trabalho, o leitor e a leitura estão diretamente ligados com a literatura numa relação de dependência, porquanto um não existe sem o outro, a existência de um determina a existência do outro, pode-se compreender que o leitor e a leitura, como integrantes de um retrato social, são seres multifacetados. Em outras palavras, apesar de existir o real risco de definir o leitor e a leitura como monólitos – seres de apenas única face – este é quase nulo, porquanto é da natureza do próprio leitor e, por conseguinte, da leitura (porque esta é extremamente dependente do leitor) ser multifacetado, porquanto o leitor – humano como é, e com direito à fruição estética pelo texto literário – é um ser complexo que não pode ser definido em uma única face, o que também pode nos indicar que a leitura – assim como o texto – mesmo quando o ato finalizado, não é estanque no momento em que o leitor fecha o livro – físico, ou digital.

Para compreendermos quem é o leitor em sua complexidade, tem-se que realizar uma análise histórica sobre o perfil do leitor, pois entender este como um ser social, é passível o

entendimento de que durante a história da humanidade o leitor vai se transmutando em diversas faces, as tecnologias humanidade evoluem. Se o leitor se transforma conforme as eras da humanidade passam pela seleção natural tecnológica, os modos de ler – a leitura em si – também serão transformados pelo próprio leitor que interage com novos processos culturais. De acordo com Cavallo & Chartier (1997) a leitura não começa, exatamente, a partir do momento em que a humanidade tem seus primeiros registros escritos numa língua – o leitor e a leitura – seriam muito mais antigos, datando de um tempo desconhecido pelos próprios Gregos e Romanos. Os autores, justamente pela falta de registros sobre determinadas eras da humanidade, não conseguem analisar a história da leitura desde tempos antigos atribuindo, então, o surgimento dos primeiros leitores às grandes bibliotecas da história. Poderíamos aqui citar a tão mítica quanto nossos entes a Biblioteca de Alexandria que, na Antiguidade Clássica, possa ter sido o maior centro de saber e divulgação do conhecimento Grego e Egípcio no Oriente, no entanto sua existência é mítica em demasia. Quando nos referimos às grandes bibliotecas não podemos propor uma viagem temporal à tempos tão longínquos, havemos de nos deter aos limites da linha do tempo histórica, não da física, o que quer dizer que voltemo-nos à Baixa Idade Média (séc. XIII ao XV) [i]. Numa época em que o conhecimento e a arte eram – ainda são – instrumentos da poderosa Igreja de Roma, reside nas bibliotecas monásticas os primeiros leitores que se têm um registro certo sobre. Homens de certa forma ligados à castidade, que sobre a luz de enormes círios copiavam incansavelmente e, talvez, censuravam partes do *Banquete* de Platão, da *Poética* de Aristóteles, da *Bíblia Sagrada*, traduziam manuscritos do Grego ao Latim, numa leitura paulatina, silenciosa e solitária. O primeiro leitor a se ter registro buscava, ao que se pode compreender, o sentido do texto no próprio, sem estabelecer relações entre o sentido que estava escrito e o mundo que o rodeava, para buscar a construção dos sentidos ocultos nas tramas do texto.

> A invenção da imprensa não modificou a estrutura fundamental do livro, que era composto – tanto antes como depois de Gutenberg – de cadernos não costurados, folhas e páginas reunidas num único objeto. Nos primeiros séculos da era cristã, o códice, essa nova forma de livro, ganhou popularidade sobre o rol, mas não foi acompanhado de uma transformação nas técnicas para reprodução de texto, ainda executada por copiagem à mão. Se a leitura passou por diversas revoluções, que historiadores registram e discutem, essas revoluções ocorreram durante do desenvolvimento do códice em longo prazo. Entre elas estiveram as conquistas

[i] A datação da história pelos historiadores é incerta, porquanto também se data ao final do séc. XVI.

> medievais da leitura silenciosa e visual, a ânsia pela leitura que tomou conta da era do Iluminismo ou, começando no século XIX, a chegada de novos leitores das camadas populares, dentre os quais mulheres e crianças, tanto dentro como fora da escola. (CHARTIER, 2014. p. 22)

Obviamente, a invenção de Gutenberg – a prensa – representa uma grande evolução tecnológica à produção do livro, à literatura, à leitura e ao leitor, mas, como demonstra o autor, a prensa não teve um efeito tão imediato. Como dito anteriormente, o conhecimento e arte eram instrumentos de poder da Igreja Católica que visava manter sua hegemonia, o primeiro leitor foi o déspota por século a fio. Santaella (2004), ao estudar as mudanças do leitor na evolução humana e da leitura a partir da tecnologia e da cultura denomina este leitor como Leitor Contemplativo, aquele que procura uma local silencioso para fruir esteticamente o texto. É no decorrer dos séculos, com as transformações sociais geradas pela Primeira Revolução Industrial que o invento de Gutenberg assumirá sua verdadeira importância e que o códice transformar-se-á no livro da forma como o conhecemos. O leitor e a leitura não ficaram estagnados no tempo foram modificados pelas transformações culturais sofridas pela humanidade pelas revoluções burguesas do final do século XVIII, porém isto não quer dizer que o conhecimento e, por conseguinte, a literatura foram popularizados às castas mais baixas. O poder que antes era da Igreja e dos Nobres foi, agora, transferido à burguesia emergente que comandou a Revolução Francesa e encabeçou a Revolução Industrial. Apesar disso, o leitor foi transformado no que Santaella (2016) chama de Leitor Movente, o leitor das grande cidades. O leitor que está sempre em trânsito, a mudança no perfil cognitivo do leitor que passa de paulatino para alguém que está treinado para andar pelas grandes cidades, conviver com as luzes multicoloridas, as belíssimas vitrinas e com as mídias mecânicas (jornal, fotografia e cinema) gera, também, uma modificação do modo de ler que passa de paulatino e solitário, para rápido e coletivo.

> As mídias mecânicas, telégrafo, fotografia que levaram à explosão do jornal e, logo a seguir, à invenção da cinematografia, emergiram junto com as metrópoles do século XIX. Movimentaram-se pelas ruas da cidade com grande percepção multidirecionada e eletrificada pela atenção simultânea ao tráfego, às luzes e às cores, aos possíveis esbarrões em outros pedestres, às seduções irresistíveis das vitrines introduziu um tipo inteiramente outro de experiência que implicou em mudanças cognitivas que afetam o sistema sensório motor. Esse sistema perceptivo-cognitivo transformado é o mesmo que está pressuposto pela leitura do jornal, dos anúncios publicitários e pela apreensão da sequencialidade elíptica das imagens cinematográficas. (SANTAELLA, 2016.p. 98)

Se no Leitor Contemplativo a busca do sentido do texto pela leitura estava no próprio texto, é com a mobilidade do Leitor Movente que a construção do sentido textual pelo leitor extrapola as barreiras do próprio texto e começa a interagir em sociedade construindo, assim, os sentidos que estão ocultos. Com a transformação do leitor, o modo de ler – a leitura – também passa por transformações, o sentido do texto não está mais somente no próprio texto, pois o leitor passa a buscar em outros textos que ai não pertencem mais somente ao livro, outro sentidos que acabam por se tornar um conhecimento sedimentado e, quando ativado, passa a auxiliar o leitor na busca de novos sentidos. O movimento da transformação do leitor e da leitura é, conforme Freitas & Rösing (2017), inevitável, é da natureza do próprio leitor e da leitura o processo de transformação seguindo as mudanças culturais da humanidade. O século XIX é grande momento das transformações humanas, é quando o ser humano passa a produzir conhecimento, consegue transformar quem é e a realidade onde está inserido. O resultado da busca e construção de novos conhecimentos pelo ser humano nas últimas década do século XX, a chegada do homem à Lua, a criação dos Personal Computers baseados nos princípios do *computador universal* de Alan Turing, a conquista da televisão e posteriormente da internet, o que deu continuidade ao processo de transformação da humanidade que agora não é mais medido em séculos, mas em anos, até meses.

O livro, compreendido como um suporte midiático para o texto, ganhou fortes concorrentes que o retiraram de seu pedestal reinante e o fizeram pairar sobre um novo plano de realidade, a realidade de dois novos perfis cognitivos de leitura. A sociedade foi novamente transformada culturalmente e dessa nova transformação surgiram os perfis cognitivos do Leitor Imersivo e do Leitor Ubíquo. Transformados do leitor anterior, não podemos afirmar que um determinado tipo de leitor suplanta o outro, porquanto todos os tipos de leitor podem ser encontrados como faces de um ser leitor que consegue, na aventura da leitura, utilizar todas as características cognitivas ao mesmo tempo. O leitor Imersivo e o leitor Ubíquo, entre os tipos de leitores definidos por Santella (2016) são os que possuem o perfil cognitivo mais próximo, porquanto não são separados por séculos, ou gerações, e sim por poucos anos. Podemos compreender o Leitor imersivo como aquele surge na última década dos anos 1990 até meados dos anos 2000, sendo este o leitor dos grandes centros urbanos, um leitor em constante movimento e atividade de descobrimento de sentidos, mas que ainda necessita parar para

acessar o principal advento midiático do ser humano, a internet. Essa parada no mundo físico não quer dizer que o leitor ficará parado ao acessar o ciberespaço, ele continua em movimento dentro deste mundo, o leitor passa a transitar entre o textos através dos *hiperlinks* e começa a constituir comunidades de conhecimento. Em outras palavras, como defendem Freitas e Rösing (2017), o leitor extrapola as fronteiras do texto e passa a utilizar outros produtos midiáticos na busca de sentidos, colocando o texto à interpretação de uma determinada comunidade que sempre desvendará novos sentidos e os ratificará num constante processo de (re)construção do texto como um produto cultural e midiático. Isso denota que o sentido é buscado em comunidade, a leitura deixou de ser uma atividade individual e passou para coletividade, assim como o texto – um produto midiático – não é somente mais aquilo que está escrito, mas o que pode ser considerado como potencializador de sentidos.

O perfil cognitivo do Leitor Ubíquo, como já escrito, é muito similar ao do leitor imersivo, mas uma característica de extrema importância modifica esse perfil gerando, assim, um novo leitor, a característica da mobilidade. Enquanto o Leitor Imersivo necessitava de um local e tempo específicos para acessar à internet e realizar sua mágica, o Leitor Ubíquo consegue acessar este novo mundo cultural em qualquer instante e em qualquer lugar. A característica da mobilidade é levada a extremos nos dois mundos, pois enquanto leitor circula pelas cidades do mundo real, ele consegue ao mesmo tempo navegar pelas cidades de informação do ciberespaço, interagindo com suas comunidades leitoras, conversando sobre o último episódio do seu seriado favorito, ou sobre o episódio 7 da nova temporada de *Stranger Things.* A mobilidade extrema, além de tornar a leitura como algo coletivo, altera o modo como o leitor lê através de seus dispositivos móveis modificando também o letramento, tornando-o multi, porquanto é relacionado com as habilidades de leitura e escrita do leitor na relação direta com o texto, o multiletramento é a relação do leitor com a multiplicidade cultural em que vive.

3 OS MULTILETRAMENTOS E A RELAÇÃO COM A LEITURA

A formação de leitores no Ensino Médio, a partir da visão de Rouxel (2013), pode ser considerada como a instituição de um sujeito leitor que seja livre, responsável e crítico, o sujeito leitor também pode ser compreendido como aquele que é capaz de construir o sentido do texto

de modo autônomo – sem desconsiderar sua inserção como sujeito social – e de argumentar a sua recepção. Obviamente, a formação de leitores também é a construção de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que é vislumbrado pelo ensino da Literatura e da Leitura como processo reflexivo na busca, (re)construção e (re)criação dos sentidos do texto.

Para a formação de leitores como colocada acima, no entanto, – mesmo com o texto literário entendido como objeto artístico – necessita-se partir da concepção dos multiletramentos, porquanto é somente nesta que se pode conceber o leitor que seja capaz de ver os sentidos mutáveis do texto. Na visão de Rojo (2012) o conceito de multiletramentos e de letramentos (múltiplos), apesar de sua proximidade, têm pontos que os diferenciam. O letramento, no entendimento da autora, não aponta para as multiplicidades da sociedade e às variedades das práticas letradas (compreendidas como culturais) ou não na composição da sociedade em geral. Já os multiletramentos aponta para duas importantes multiplicidades que estão presentes na vida social, principalmente na vida urbana, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica.

> No que se refere à **multiplicidade de culturas,** é preciso notar como assinala García Canclini (2008[1989]: 302-309), o que hoje vemos à nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos popular/de massa/erudito), desde sempre. Híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes "coleções" (ROJO, 2012. p. 13)

Observada a questão da multiplicidade cultural que permeia os multiletramentos – objetivando a instituição de um sujeito leitor – entende-se que, partir desta concepção é necessário, não apenas pelo fato da Teoria Literária compreender o texto em seu estado de *arte*, mas pelo motivo dos multiletramentos permitirem a realização de intercâmbios culturais. Ao considerar os intercâmbios culturais – que podem ser entendidos como a intersecção das culturas que permeiam o mundo do aluno – ressalta-se que, para a instituição de um sujeito crítico e reflexivo em relação àquilo que lê, necessita-se partir, num primeiro momento, daquilo que é mais próximo do aluno culturalmente, iniciando um caminho de leitura reflexivo de (re)construção e (re)criação dos sentidos textuais, utilizando as intersecções culturais permitidas dentro dos multiletramentos.

E aqui nos surge um questionamento, como relacionar os multiletramentos e a leitura. Compreendido que os multiletramentos surgem da multiplicidade de culturas em que o sujeito está inserido, e que o leitor é compreendido como um ser livre que transita entre a leitura e as diversas culturas num olhar sensível e argumentando sua recepção crítica, entendemos que a leitura faz parte dessa multiplicidade de culturas que permeia o leitor, porquanto é ela em toda sua complexidade que torna o letramento como múltiplo. Os multiletramentos apontam, como visto, o caminho para formação de leitores não somente no Ensino Médio, mas em qualquer outro lugar que seja propício para formar o leitor, seja na escola ou fora dela, a formação de novos leitores não está limitada a somente um lugar, mas deve se ter cuidado ao planejar a formação do leitor. O cuidado necessário para forma o leitor está, justamente, nos textos a serem escolhidos e na forma de trabalho destes.

Não podemos chegar diante do leitor com algo muito além de sua realidade cultural, pois como indicam os letramentos múltiplos, o leitor durante sua leitura num processo formativo deve conseguir realizar intersecções culturais dentro do multiletramentos através do texto. Essas intersecções culturais não surgem por geração espontânea, elas podem ser entendidas como características do próprio texto em sua concepção – elementos de dialogismo, como define Bakhtin (2013), em *Problemas da Poética de Dostoievski* – que o leitor, vivente de um mundo multicultural, consegue perceber e relacionar com outros textos e produtos culturais de seu consumo. Isso quer dizer que nos multiletramentos, o leitor instituído como um sujeito livre, deve conseguir utilizar sua habilidade de trânsito textual na busca dos sentidos do texto utilizando outros textos que são de sua realidade, ou que lhe são próximos. Na introdução deste escrito informamos ao leitor – no título também – sobre o uso do gênero textual Conto de Fadas, contudo não exploramos aqui as características do gênero, porquanto não é nosso objetivo tratar sobre o gênero textual em si. Utilizamos o Conto de Fadas como um texto potencializador da formação de leitores, porque ele está próximo do leitor desde a mais tenra infância e tem, ultimamente, ganhado as mídias com novas adaptações televisivas e cinematográficas. Em outras palavras, neste caso o gênero conto de fadas foi utilizado por estar nas proximidades do leitor e por permitir que o leitor realize as intersecções culturais necessárias na busca de e construção de sentidos no texto.

Resta-nos responder, então, como a partir do texto e da multiplicidade cultural incentivar a formação de leitores. O caminho apontado pelos multiletramentos nos leva às práticas leitoras hipermidiáticas. O desenvolvimento das práticas de leitura deve, por excelência quando ocorrido na escola, ser realizado no componente curricular de Literatura, porquanto é na literatura que se tem que trabalhar à exaustão o incentivo à formação de leitores.

Temos o pleno conhecimento que a literatura é uma fonte inesgotável de recursos para a formação leitora de qualquer indivíduo e necessita de um espaço notório no currículo escolar. No entanto, é notável que, na escola atual, o espaço destinado ao componente curricular precisa ser ampliado e – ainda mais importante – o modo de se dar aulas de Literatura deve ser repensado, isto é, o modo em que as aulas de literatura são pautadas na escola pelo ensino da historiografia literária não é cabível nos moldes contemporâneos do mundo e afasta o leitor do texto literário.

Entre tantos benefícios que a leitura literária possibilita, além do hábito de leitura, ela também contribui para ler melhor, pois proporciona os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo de maneira como nenhuma outra faz. Ao contrário disso, o modelo tradicional de aula de Literatura, ainda muito presente nas escolas, tem como objetivo determinar as leituras de obras, e a grande preocupação parece estar voltada à conferência se a leitura foi feita ou não pelos alunos e, posteriormente, à discussão de conteúdos da crítica literária, por exemplo, nos quais a prioridade são as nomenclaturas e conceitos. Nesse sentido, o trabalho com o texto literário perde muito de seu propósito. De acordo com as afirmações de Cosson (2006), o objetivo maior deve ser o de proporcionar, de fato, uma experiência de leitura que não deve deixar de ser prazerosa. Contudo, deve garantir o "compromisso de conhecimento que todo saber exige" (p. 23). Em outras palavras, a forma de se trabalhar a disciplina da Literatura não deve ignorar, mas transpor a abordagem conteudística, compreendendo que, assim como afirma o autor, "letramento literário é uma prática social, e, como tal, responsabilidade da escola." (p. 23).

Atrelada à assertiva sobre o ensino de Literatura ideal na escola está a necessidade de explorar o período de abundância de materiais de leitura publicados nos mais variados suportes, que vão desde o livro impresso ao digital disponíveis a todos em qualquer lugar e hora. Surge nesse contexto de atualização do ensino literário as práticas leitoras hipermidiais que são

atividades interdisciplinares que oportunizam aos leitores em formação o contato com diferentes textos e linguagens, dispondo da variedade disponível de recursos audiovisuais e aplicativos em equipamentos eletrônicos, como *tablets* e computadores, fatores que tornam possível observar a forma como uma narrativa literária é concebida no contexto atual, constituindo-se digital em vários segmentos. Muito além de atividades interdisciplinares utilizando as tecnologias, as práticas leitoras hipermidiáticas permitem uma compreensão muito maior sobre o mundo que o rodeia o leitor – que como um sujeito livre – será capaz de interpretá-lo com novos olhos, olhos de quem consegue fruir e fluir pelo texto literário. Essas práticas de leitura também permitem o aumento do acervo cultural do leitor e a sua instituição como uma sujeito livre e sensível, um sujeito que é capaz de argumentar e refletir sobre aquilo que consome culturalmente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste escrito, não se apresentou uma proposta sobre o trabalho com o gênero textual Conto de Fadas para o Ensino Médio, e nem era o objetivo deste trabalho realizar isso. Observados os objetivos propostos na introdução deste artigo, podemos concluir que – no trabalho – os objetivos foram cumpridos, proporcionamos a reflexão sobre quem é o leitor, o que é a leitura, a partir da tentativa de desvendar a literatura e também da apresentação sobre a evolução dos tipos de leitores na história do livro. A reflexão, contudo, não deve terminar nas Considerações Finais. Conforme as normas de publicação de qualquer evento, ou revista acadêmica, nesta sessão seria retomada a introdução e finalizadas as ideias, contudo abrimos um questionamento, devemos finalizar a reflexão sobre a formação de leitores?

Conseguimos aqui compreender em partes quem é o leitor a partir de uma reflexão sobre a evolução da sociedade, no entanto finalizar a discussão é praticamente impossível, pois a formação de leitores nunca estará finalizada, o leitor nunca estará completamente formado, nós estamos em constante processo formativo. A formação de leitores é modificada a cada instante, porquanto o próprio leitor é compreendido como uma ser um plural, alguém que não é estanque, livre para (re)construir os sentidos do texto, o que o coloca numa constante formação cultural múltipla, tornando, assim, o leitor um ser cada vez mais complexo. Observando a complexidade

do leitor e, por consequência, da leitura, é necessário deixar a questão em aberto, pois ainda se necessita observar o que está acontecendo com o leitor, os pesquisadores em Literatura necessitam em urgência lançar o olhar sobre o presente, sobre o comportamento do leitor num novo mundo multicultural e refletir sobre como incentivar a sua formação, a partir de texto da atualidade criando um caminho leitor que passe pelo cânone oriental e leve o leitor a refletir como sujeito livre sobre o próprio processo formativo de leitura.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. *Problemas de poética de Dostoiévski***.** 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fada*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. In: _____. ***A mão do autor e a mente do editor.*** Tradução de George Schlesinger. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 2014. p. 19-51.

D'ONOFRIO, Salvatore. *Literatura Ocidental*: autores e obras fundamentais. São Paulo: Ática,1990.
ECO, Umberto. *Sobre Literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FREITAS, R.C.; RÖSING, T.M.K. Desbravadores do ciberespaço: Leitores em processo de Letramento na Convergência Midiática. In: NOVOS OLHARES: LEITURA, ENSINO E MUNDO DIGITAL, 10., 2017, Frederico Westphalen. ***Acta.*** Frederico Westphalen: Editora URI, 2017. p. 549 - 559. Disponível em: <http://www.fw.uri.br/NewArquivos/publicacoes/publicacoesarquivos//264.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2017.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro, MARCHI, Diana Maria. *A formação do leitor jovem*: temas e gêneros da literatura. Erechim, RS: Edelbra, 2009.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: _____; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, M.A., REZENDE, N.L. de e JOVER-FALEIROS, R. (Orgs). *Leitura de Literatura na Escola.* São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço:* o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. O papel da leitura face ao patrimônio cultural. In: RÖSING, T.M.K. *Leitura e identidade na era da mobilidade***.** Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2016.

QUANDO A LITERATURA REVISITA A HISTÓRIA: FIGURAÇÃO DA DITADURA MILITAR EM "RUSH", DE ANDRÉ SANT'ANNA

Ernani Silverio Hermes[i] (URI/FW)
Silvia Helena Pinto Niederauer[ii] (URI/FW)

1 INTRODUÇÃO

Literatura e História convergem e divergem em diversos pontos, pois ambas constituem-se como duas formas narrativas; porém, a arte literária não tem como característica a retratação dos acontecimentos factuais. O fazer literário é o espaço da criatividade do escritor, que dispõe da liberdade de criação, tanto em relação ao conteúdo, ao ficcionalizar no plano da imaginação o que poderia ter acontecido, quanto em relação à linguagem, sendo-lhe permitida a experimentação da forma. Diferente disto, a ciência histórica é comprometida com a representação do factual. Desta forma, a Literatura caracteriza-se como uma possibilidade histórica, não retratando fidedignamente os acontecimentos, mas o que poderia ter acontecido. E, ainda, o discurso ficcional, além de representar o que poderia ter acontecido, pode se reportar ao factual, trazendo novas significações a este a partir do tratamento estético dado à linguagem.

Por este viés se encaminha a presente pesquisa, contrastando estas duas formas de narrar que se diferem em seus objetivos iniciais e a organização de seus discursos. Assim, elege-se o conto "Rush", de André Sant'Anna, compilado no livro *Sexo e Amizade* (2007). A proposta de análise desenvolverá questões referentes à retomada da história recente do Brasil feita pelo texto literário. Assim, além de cotejar Literatura e História, confronta-se a dicotomia ´passado – presente´, uma vez que a narrativa remonta a eventos históricos anteriores, a Ditadura Militar Brasileira (1964 – 1985).

Ainda, no que tange à leitura aqui proposta, pensaremos por dois caminhos: a relação do sujeito com a violência em tempos de ditadura, a partir do discurso do narrador-personagem;

[i] Acadêmico do curso de Letras – Inglês e bolsista de iniciação científica (PIIC), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Brasil. E-mail: ernani.hermes@gmail.com
[ii] Doutora em Teoria da Literatura (PUCRS), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Brasil. E-mail: silvia.niederauer@yahoo.com

e o silênciamento, caracterizado pelo tom monológico deste conto. Questões estas discutidas a partir da ironia, identificada como recurso estético a partir do qual o texto é construído.

Isto posto, essa pesquisa intenta à reflexão sobre a Literatura Brasileira contemporânea, tomando como recorte a releitura do perído de exceção democrática vivido pelos brasileiros de 1964 até 1985. Também, abarcando relfexões sobre o conceito de História e a sua proximidade com a arte literária, a articulação do facutal proposta pelo fazer literário, e mais estritamente, o reporte ao passado ditatoral feito pelas produções literárias enquadradas no recorte denominado conteporâneo.

Postas estas questões, esta pesquisa encontra uma justificativa na pertinência da crítica literária se debruçar sobre essas narrativas que, a partir da forma estética, reconfiguram um passado marcado pelo autoritarismo. Assim, pelas vias da figuração da linguagem, a Literatura traz à tona um pretérito que, embora não seja tão distante, merece resignificações, posta a tendência ao esquecimento, “característica“ da sociedade brasileira em relação à catástrofe que foi a Ditadura Militar. Desta forma, configura-se, esta análise, um importante tema para a reflexão e a discussão crítica.

Então, esta pesquisa, de caráter bibliográfico, porpõe uma leitura do texto literário à luz da historiografia, com base nos pressupostos teóricos de autores como Aristóteles (2003), Hobsbawm (2013), Nora (1989), Hutcheon (2000) e Alavarce (2009), principalmente, para discutir as questões supracitadas. O que norteará a análise é o pressuposto de que a Literatura escrita no presente, por meio de artifícios estéticos diversos, se reporta ao passado ditatorial, clamando por novos olhares, o que se torna de uma importância imensurável, posta a tendência ao esquecimento do que se passou na história recente brasileira.

Ainda, este trabalho está inserido no projeto de pesquisa intitulado “Quem conta um conto: Brasil e Portugal em tempos de censura“, com bolsa PIIC/URI. E, também, se integra à linha de pesquisa “Literatura, História e Memória“, do Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado – Literatura Comparada da mesma instituição.

2 RESSIGNIFICANDO A HISTÓRIA

Investigar as relações entre Literatura e História é penetrar em um terreno que pode se apresentar sinuoso, postas as várias nuances deste diálogo. Pensando nisto, torna-se interessante a proposta de Niederauer (2007) em analisar os confrontos destas duas formas discursivas, atentando para os seus pontos de convergência e de divergência:

> A ficção narrativa e a História são, inegavelmente, senhoras de linguagem, imaginação e reflexão. E, se é lícito generalizar, em ambas, a narração é a forma, que traz consigo um território de nexos causais e temporais que se tecem desvelando significados. Na literatura, os significados encontram-se justamente no ato de problematizar causas e tempos em benefício de novas circunstâncias poéticas que, muitas vezes, têm por meta a própria linguagem feita conteúdo. Na História, o conteúdo impõe-se à linguagem como um fim em si mesmo, ainda que ela seja aí um componente dos mais relevantes. (NIEDERAUER, 2007, p. 22).

Pela perspectiva proposta pela autora, instaura-se o questionamento central desta seção: a partir das diferenças e similaridades, quais os diálogos possíveis entre a arte literária e a ciência histórica, atentando para os momentos de cerceamento de liberdade impostos por regimes autoritários, aqui focalizando a Ditadura Militar Brasileira?

A Literatura é, evidentemente, uma produção cultural, um objeto estético, que se constitui a partir da imaginação e da fabulação e se estabelece como tal no plano linguístico. Em outros termos, a linguagem articulada de forma estética é protagonista do discurso literário. Sobre isso Todorov (1979) diz:

> A literatura goza, como se vê, de um estatuto particularmente privilegiado no seio das atividades semióticas. Ela tem a linguagem ao mesmo tempo como ponto de partida e como ponto de chegada; ela lhe fornece tanto sua configuração abstrata quanto sua matéria perceptível, é ao mesmo tempo mediadora e midiatizada. (TODOROV, 1979, p. 54)

Ou seja, a Literatura coloca a linguagem em primeiro plano, a sobrepõe ao conteúdo. Diferentemente da História, que eleva o seu conteúdo – os fatos passados – ao patamar principal, usando a linguagem apenas como meio de transmitir as informações. De forma sintética, a diferença de ordem linguística se impõe no fato de que a ficção narrativa encontra a sua natureza estética na própria linguagem, assim, contrastando com o discurso historiográfico.

Se o tratamento dado à linguagem é objeto de diferenciação destas duas formas narrativas, o conteúdo também o é. O conteúdo da arte literária, por ser constituído a partir da

imaginação e receber forma estética, é estritamente de caráter ficcional. A Literatura, por meio da verossimilhança, por mais que se pareça com o factual, com aquilo que realmente aconteceu, é apenas uma representação deste. Diferente da História que, pela função a que se propõe que é a de representar fidedignamente o passado, não os ficcionaliza. A História, por meio da linguagem, traz à tona os eventos tais quais aconteceram. Esta questão também foi objeto de preocupação de Aristóteles que, em sua *Poética,* diz que:

> É claro, pelo que atrás ficou dito, que a obra do poeta não consiste em contar o que aconteceu, mas sim coisas quais podiam acontecer, possíveis no ponto de vista da verossimilhança ou da necessidade. Não é em metrificar ou não que diferem o historiador e o poeta; a obra de Heródoto podia ser metrificada; não seria menos uma história com o metro do que sem ele; a diferença está em que um narra acontecimentos e o outro, fatos quais podiam acontecer. (ARISTÓTELES, 1981 p. 28)

Assim, o filósofo grego estabelece uma relação de autonomia da Literatura em relação à História. Ainda, a partir deste pensamento, podemos refletir sobre o fazer literário como uma possibilidade histórica, ou seja, a escrita literária não traz o que realmente aconteceu, mas o que poderia ter acontecido, proporcionando um olhar diverso e, muitas vezes, crítico em relação ao que, de fato, aconteceu.

Ainda cabe ressaltar que a Literatura é uma arte e a História é uma ciência. Isto posto, a arte constitui-se como o espaço da liberdade, tanto em termos formais, quanto de conteúdo. Já a ciência exige um rigor formal e conceitual pela sua própria natureza científica e, ainda, por sua proposição de transmissão do factual que está presa ao que realmente aconteceu.

Postas estas diferenças, pensaremos a História como uma representação do passado, a partir das ideias de Hobsbawm (2013, p. 17) , que a define como "uma seleção particular da infinidade daquilo que é lembrado, ou capaz de ser lembrado". Assim, o passado está condicionado à função seletiva, tanto da história, quanto da memória. Então, entende-se a função do historiador, antes de tudo, como um dever ético, de lembrar a sociedade, ou a classe dominante, daquilo que ela não lembra, ou não deseja lembrar (GAGNEBIN, 2009).

Em consonância com esta linha de pensamento, Pierre Nora nos diz que:

> History [...] is the reconstruction, always problematic and incomplete [...] History is a representation of the past [...]History, because it is an intellectual and secular production, calls for analysis and criticism [...] History binds itself strictly to temporal continuities, to

> progressions and to relations between thing. At the heart of history is a critical discourse that is antithetical to spontaneous memory. (NORA, 1989, p. 8-9)[i]

Nas palavras do historiador francês, a História além da representação do passado, é a reconstrução deste; porém, isto se põe problemático e incompleto. Nesta questão, podemos tomar as palavras de Hobsbawm, que aponta para a desconstrução do passado: "A desconstrução do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência às das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX". (HOBSBAWM, 1998, p. 11)

Ao pensar esta questão, o historiador britânico a analisa pensando nas catástrofes que marcaram o século XX, como as ditaduras ibéricas, o fascismo, o stalinismo, o nazismo e as ditaduras latino-americanas. Assim sendo, ao pensar no dever ético do historiador, este deve lembrar a sociedade do que foram estes momentos que ela tenta esquecer.

Nesta mesma linha de pensamento, Hobsbawm (1998, p. 216) pensa na "história vinda de baixo". No contexto da era das catástrofes, a questão – que assume um papel ético – que se impõe é escrever uma história pautada na memória dos "vencidos", estes que compreendem as vítimas dos regimes extremos, como os perseguidos, exilados, torturados e assassinados.

Por este ângulo, Hobsbawm (2013, p. 244) também entende que "toda história é história contemporânea disfarçada". Aqui pensamos a dicotomia 'passado – presente', tanto na História, quanto na Literatura. Com estas palavras, o historiador infere que o discurso historiográfico, ao se reportar ao passado, também intenta provocar reflexões sobre o presente, uma vez que a nossa constituição como indivíduo e como comunidade é um processo histórico. Em outros termos, nossa condição no presente está subjugada à História, pois esta é resultado dos acontecimentos e experiências históricas.

Na Literatura, o fazer literário remonta ao passado, propondo novas leituras e significações. Aqui se torna pertinente reiterar as palavras de Nora (1989, p. 8-9), que define a representação do passado como "problemático e incompleto", assim clamando sempre por novos olhares.

---

[i] História […] é a reconstrução, sempre problemática e incompleta [...] História é a representação do passado [...] História, por ser uma produção intelectual e secular, clama por análise e crítica [...] História se liga estritamente às continuidades temporais, às progressões e às relações entre as coisas. No coração da história está um discurso que é antitético à memória espontânea. (Tradução nossa)

Nesta linha de pensamento, quando a arte literária revisita o passado ditatorial, novos enfoques são dados a questões ainda em aberto na História. No caso da Ditadura Militar Brasileira, podemos pensar a construção de uma memória que contemple a restituição da dignidade às vítimas que, entre outras questões, a partir da anistia, tendem ao esquecimento.

Uma vez que, compreendendo nação como o conjunto mais complexo, a organização mais ampla de uma sociedade, é a partir da memória que se constrói, além da História, a própria identidade nacional. Assim, é necessário que momentos sombrios como este não sejam esquecidos, tanto pela questão ética para com as vítimas, quanto para que momentos de supressão da liberdade não sejam repetidos. (NORA, 1989)

Entretanto, não compete à crítica literária analisar o texto literário apenas como um retrato da História, assim redimindo a Literatura à mera documentação. A questão que nos é cara está relacionada aos artifícios estéticos utilizados pelo ficcionista para revisitar o passado ditatorial e, a partir disto, construir uma memória nacional.

Pensando nisso, um dos estratagemas utilizados por André Sant'Anna, no conto "Rush" (2007), por exemplo, é a ironia. Segundo Alavarce (2009, p. 24), o conceito de ironia ainda é "vago, instável e multiforme". Ainda que posta a dificuldade em definir a ironia, podemos entendê-la como uma figuração da linguagem, que consiste em contrariar o que se pensa e o que se diz, assim criando um efeito de contrariedade. Embora de difícil conceituação, a autora, recorrendo a Muecke, apresenta duas divisões desta ideia: ironia situacional ou observável; e ironia verbal ou instrumental. A primeira "corresponde justamente a coisas vistas ou apresentadas como irônicas" (ALAVARCE, 2009, p. 25). Já a segunda, "ocorre quando há uma inversão semântica e, nesse caso, a ironia constitui em dizer uma coisa para significar outra" (ALAVARCE, 2009, p. 26).

Linda Hutcheon (2000) aborda a questão sob o ângulo do "dito e o não dito": "Ela [a ironia] pode vir a existir através do jogo semântico decisório entre o declarado e o não declarado, a ironia é um modo de discurso que tem "peso", no sentido de ser assimétrica, desiquilibrada em favor do silencioso e do não dito". (HUTCHEON, 2000, p. 63)

Pelas indicações da autora, a ironia se estabelece no plano da semântica, ou seja, da construção dos sentidos. Desta forma, o discurso irônico trabalha com a dualidade do

significado; em outros termos, agrega ao enunciado um sentido oposto ao que seria convencional:

> Discutir a semântica da ironia, entretanto, é inevitavelmente lidar com um conjunto de questões complexas centradas não apenas no conceito de significado plural, mas que também envolve coisas como o papel condicionador do contexto e as atitudes e expectativas tanto do ironista quanto do interpretador (HUTCHEON, 2000, p. 89).

A ironia exige do destinatário um conhecimento prévio do contexto da comunicação. Uma vez que o discurso irônico, por ser portador da dualidade de sentido, está condicionado ao contexto extralinguístico, ou seja, as informações para além da linguagem alteram o significado; necessário é, então, que o leitor conheça o assunto e, com isso, perceba o jogo irônico que, propositalmente, o discurso apresenta.

Ainda sobre a ironia instrumental, esta é tida "como uma forma de elogiar a fim de censurar e censurar a fim de elogiar [...]" (Muecke, *apud.* Alavarce, 2009, p. 26). Este é exatamente o efeito estético causado pelo conto que, ao "elogiar" a ditadura, acaba criando uma ideia de contrariedade que aponta para a denúncia do passado ditatorial.

3 "RUSH", DE ANDRÉ SANT'ANNA: ENTRE A VIOLÊNCIA E O SILENCIAMENTO

O conto de André Sant'Anna, publicado no livro *Sexo e Amizade* (2007)[i], traz um narrador-personagem, motorista de táxi, que está em meio a um trânsito caótico, e transporta um(a) passageiro(a) e é para ele(a) que fala de forma desordenada e enraivecida. Nesta situação, este sujeito rememora o período ditatorial de uma forma 'saudosista'. O texto revela isso por expressões como: "bom era no tempo da ditadura"; "que nem na época da ditadura"; "se fosse no tempo da ditadura"; e "na época da ditadura" (s/p).

A uma primeira leitura, desatenta e extremamente superficial, pode-se pensar que o conto é uma narrativa que compactua com o regime militar. Entretanto, com um olhar mais atento, podemos perceber o tom de denúncia velado pela ironia. Ou seja, nos exemplos citados acima, há uma contrariedade do discurso do narrador, uma vez que há uma inversão semântica

[i] Embora o conto esteja compilado neste livro, a versão utilizada para a análise foi retirada da Revista FronteiraZ, v. 1, n1, 2008.

que, conforme Mueke (*apud*. ALAVARCE, 2009, p. 26), configura a ironia. Assim, entoando um tom de denúncia ao período ditatorial.

A dissonância entre o que diz e a intenção de denúncia porposta pelo conto se tornam notáveis. Como, por exemplo, ao tratar da violência sexual, o narrador diz "os bandido, os estuprador fica tudo aí e eu é que tenho que pagar a multa"(s/p). Neste excerto, nota-se a raiva e o desejo de punição em relação aos sujeitos que cometem tal ato; porém, quando se refere aos militares que, por meio do estupro e outras formas de violência, puniam os militantes, percebe-se uma passividade do narrador:

> Eles enfiavam o cacetete lá mesmo. Sabe onde, né? Mulher, então, eles iam com alicate no bico dos seios. [...]. Se fosse na época da ditadura eles pegavam aquelas mulher do sequestro e estuprava tudo. Com homem eles enfiavam o cassetete. Com mulher eles estupravam mesmo. Depois davam porrada, enfiava garrafa (SANT'ANNA, 2008, s/p).

Torna-se evidente a denúncia posta sob o véu da ironia, uma vez que, discorrendo sobre as atrocidades do regime, o narrador as vai desvelando. Sobre isso, o texto é rico em trazer à tona atos de violência cometidos pelos militares. Nesta perspectiva, o narrador não se atém apenas à violência dos militares, mas à violência que se tornara legítima entre os civis pelo próprio contexto ditatorial de legitimação da brutalidade.

Um dos vários exemplos retirados do texto é quando uma idosa tenta atravessar a rua de forma vagarosa: "se fosse no tempo da ditadura, eu jogava ela no poste" (s/p), afirma o narrador. Este trecho justifica as atrocidades cometidas durante o período ditatorial que, outrora, por um motivo "justificável", para manutenção da "ordem", eram tidos como legítimos.

Durante o trajeto que o motorista faz com o(a) passageiro(a), tudo o que acontece a sua volta, no trânsito, é motivo para que ele, o taxista, se volte ao passado ditatorial brasileiro, afirmando que, naquele tempo, tudo o que acontece agora teria a 'punição exemplar': "No tempo da ditadura ele ia ver só. Ia pra cadeia e ia tomar um monte de porrada" (s/p); "No tempo da ditadura ele ia engolir um cassetete na goela" (s/p); "Podia ser velho, japonês, pleibói, mulher, ia tudo tomar porrada" (s/p).

Afora estas agressões, o narrador ainda traz à baila também os assassinatos cometidos pelos militares: "Na época da ditadura eles também pegavam esses menino, botavam dentro do ônibus, lá na Dutra, pegavam a estrada, matava e jogava tudo no mato (s/p)". Assim, explicitando as situações de violência extrema como forma de "manter a ordem".

Em consonância com a violência, podemos pensar no silenciamento do(a) passageiro(a), que em momento algum da narrativa tem voz. A única voz que se tem no conto é a do narrador-personagem, pois o(a) passageiro(a) não emite seu parecer sobre o que ouve do taxista; portanto, o conflito de vozes/ideias não acontece, impossibilitando de se saber o ponto de vista do outro. Assim, o conto está em via contrária à teoria bakhtiniana da polifonia e do dialogismo, ou seja, a articulação das várias vozes que dialogam no interior da narrativa. Por este ângulo, a estrutura do conto reafirma o caráter monológico da Ditadura, de silenciar os que se opunham à ditadura, dando voz apenas aos militares e simpatizantes ao regime.

Assim, entende-se também, o silenciamento e a censura como atos de violência, uma vez que rompem com os princípios de liberdade. Também, por suprimir a constante necessidade de narrar, como indica Ricoeur (2010, p. 129): "as vidas humanas precisam e merecem ser contadas", o diálogo, entendido aqui como posições independentes de opiniões, não se estabelece.

O silenciamento está intimamente relacionado à violência, por esta ser a via de impedir que as vidas marcadas pelo autoritarismo sejam contadas e, ainda, é o percalço que coíbe a liberdade de se colocar contra os regimes ditatoriais. Em outros termos, a violência é o meio pelo qual a ausência de pontos de vista contraditórios e a possibilidade de externá-los é imposto em momentos de cerceamento da liberdade.

A leitura do conto "Rush" permite a reinterpretação da história factual passada, o período ditatorial brasileiro, por meio da figura de linguagem – a ironia. Flagrando um momento comum na vida de qualquer pessoa, uma corrida de táxi, o narrador, por meio de sua fala rápida e única, repleta de enganos linguísticos, grosseira e em tom de irritação e raiva mimetiza as atrocidades cometidas pelos militares daquele período. Quem dará o sentido de crítica à fala e posicionamento do taxista é o leitor; é ele quem deverá perceber o tom irônico na fala do protagonista e fará a leitura das entrelinhas que o conto permite – o da denúncia à violência cometida e legitimada pela Ditadura Militar. Desta forma, o conto lança novas significações e possibilidades de interpretação a um período histórico delicado e que apresenta questões ainda em aberto, que clamam por novas leituras.

4 CONIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões expostas, podemos dizer que Literatura e História são duas formas de narração, pois nos contam alguma coisa. Porém, a diegese do texto literário é ficcional e verossímil; já a História tem o compromisso com o factual e o verdadeiro, sendo impedida de não ser fidedigna ao acontecimento narrado (mesmo que se coloque sob rasura, hoje, a imparcialidade do discurso histórico).

Todavia, ainda que a historiografia estabeleça uma relação estreita com o factual, e se proponha a representar o passado, como indica Nora (1989), esta representação não é completa. A partir disso, dizemos que por mais que se intente a representação fiel dos fatos, é sempre a visão do historiador diante dos fatos, não lhe sendo possível captar todos os ângulos do momento histórico, sobretudo, de momentos históricos delicados, como os regimes ditatoriais que marcaram o século XX.

Autores como Hobsbawm (1998; 2013) e Gagnebin (2006) indicam que, para a construção de uma história que vise à valorização e à preservação da memória das vítimas dos períodos de caráter autoritário, faz-se necessária a voz do outro, ou seja, a voz dos oprimidos, e caberá ao historiador escrever a “outra“ História. Esta questão, que se ocupa do ofício do historiador, é definida como o dever ético do mesmo. Ou seja, é de extrema importância que as vidas daqueles sujeitos marcados pelas ditaduras sejam narradas, seja pela forma da História, seja pela forma da ficção narrativa, uma vez que em uma perspectiva ricoeuriana, estas vidas precisam ser narradas para que a sua experiência de dor não seja esquecida. E, ainda, para que narrando e perpetuando a memória destes indivíduos evitem-se novos momentos de execção democrática.

Estas questões se fazem presentes também na Literatura, pois o ficcionista pode incorporar ao seu texto as questões histórico-políticas-sociais do momento histórico em que vive e, também, pode trazer à tona questões pertinentes a momentos passados, revisitando momentos importantes da História factual, propondo uma nova mirada crítica ao que se aconteceu.

A Literatura, ora apropriando-se de questões históricas do seu momento, ora revisitando a História pretérita, o faz a partir da articulação estética da linguagem. Desta forma, a questão

que é cara ao crítico literário são os estratagemas estéticos diversos utilizados pela ficção para articular a História factual. Em outros termos, importa aos estudos da literatura, também, as indagações a respeito de como o ficcionista dá forma aos acontecimentos históricos no discurso literário.

Este artigo propôs a leitura do conto "Rush" justamente para pensar a denúncia feita ao período ditatorial brasileiro encoberta pelo véu da ironia, tomando como recorte a questão da violência e do silenciamento. Neste sentido, a violência cometida durante o remige militar é desvelada pelo discurso irônico do narrador-personagem que, ao rememorar saudosamente o período aludido, apresenta uma inversão semântica em sua fala que, segundo Mueke (apud Alavace, 2009, p. 26), afirma que a ironia verbal é apresentada como " uma forma de elogiar a fim se censurar, e de censurar a fim de elogiar".

O silenciamento "imposto" ao(a) passageiro(a) mimetiza a falta de liberdade de expressão que imperou durante os "anos de chumbo". A censura vigente naquele período cerceava tudo e todos, permitindo única e exclusivamente que os detentores do poder falassem e agissem de acordo com sua visão de ordem. A caótica e enfurecida fala do taxista remete ao ódio, a ordem imposta sem a anuência da sociedade.

Desta forma, os dois pontos analisados se relacionam, pois o silenciamento pode ser entendido como uma forma de violentar, e a violência é um dos meios utilizados para firmar o silenciamento. Em razão de que, reitrando as ideias ricoeurianas, as vidas humanas são dignas de narração, e quando isto é infringido, há uma violação do que é natural aos seres humanos. Em seguida, a violência, na forma da perseguição, da intimidação e da tortura, é o meio pelo qual se impõe o silenciamento ao sujeito, à sociedade.

A arte literária propõe novas significações e pode propor novas leituras ao passado histórico, permitindo a construção da memória, pelo viés crítico, ao presentificar o passado sombrio vividos pelo povo brasileiro durante a ditadura militar.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. *A Poética Clássica*. Trad. Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 2014.

ALAVARCE, Camila da Silva. *A ironia e suas refrações*: um estudo sobre a dissonância na paródia e no riso. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2006.

HOBSBAWM, Eric. *A Era dos Extremos:* o breve século XX. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *Sobre a História.* Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HUTCHEON, Linda. *Teoria e Política da Ironia*. Trad. Julio Jeha. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

NIEDERAUER, Silvia Helena Pinto. *Ao viés da história*: política e alegoria no romance de Érico Verissimo e Moacyr Scliar. 2007. 1 v. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Teoria Literária, Pontifica Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/4309/1/000391946-Texto+Completo-0.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2017.

NORA, Pierre. Between Memory and History: Les Lieux de Memoire. *Representations*. Trans. Marc Roudebush. San Franscisco, v. 0, n. 26, p.7-24, set. 1989.

RICOUER, Paul. *Tempo e Narrativa I*. Trad.Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

SANT'ANNA, André. Rush. *Fronteiraz*, São Paulo, v. 1, n. 1, s/p, mar. 2008. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/revistafronteiraz/numeros_anteriores/n1/download/RUSH_2.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM LEITURA, LITERATURA E LINGUAGENS:
Novas topografias textuais

04 a 06 de outubro de 2017
UPF-Passo Fundo (RS), Brasil

PROMOÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: QUESTÕES ACERCA DA FUNÇÃO DO PROFESSOR MEDIADOR

Fabiano Tadeu Grazioli[i] (URI/FAE)
Alexandre Leidens[ii] (UTFPR)
Rodrigo da Costa Araujo[iii] (FAFIMA)
Rosemar Eurico Coenga[iv] (UNIC)

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela leitura se cria, se suscita, se educa...
Isabel Solé

Em 1982, Regina Zilberman liderava uma publicação que marcou a década quando a pauta era discutir questões (e soluções) relacionadas à problemática da leitura no âmbito escolar. "Leitura em crise na escola: as alternativas do professor" trazia ao público dez ensaios, dentre eles o conhecido texto de abertura "A literatura na escola", de autoria da própria organizadora.

Nesse ensaio, antes de discutir as relações entre leitura literária e escola, a autora trata das especificidades da leitura literária:

> Verifica-se em que medida a leitura da literatura reproduz a convivência com o mundo exterior, também esta uma modalidade de lê-lo.E por que esta ação não pode prescindir o objeto fixado pela escrita – o texto literário – sob pena de se tornar um exercício estéril, já que esvaziado daquilo que consiste no seu destino. Por sua vez, essa atividade de decifração produz um adentramento no real, porque o texto age como uma síntese dele. Nesse aspecto, a obra de ficção, fundada na noção de representação da realidade, exerce esse papel sintético de forma mais acabada, fazendo com que leitura e literatura constituam uma unidade que

[i] Doutorando em Letras no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestre em Letras - Estudos Literários - pelo mesmo programa. Erechim/RS, Brasil. Professor da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Erechim/RS (URI) e da Faculdade Anglicana de Erechim/RS (FAE). Erechim/RS, Brasil. E-mail: tadeugraz@yahoo.com.br.
[ii] Mestrando em Letras no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus de Pato Branco (UTFPR). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus de Pato Branco (UTFPR). Palmas/PR, Brasil. E-mail: leidens.ale@gmail.com.
[iii] Doutorando em Literatura Comparada e Mestre em Ciência da Arte pela Universidade Federal Fluminense. Macaé/RJ, Brasil. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Macaé/RJ (FAFIMA). Macaé/RJ, Brasil. E-mail: rodricoara@uol.com.br
[iv] Doutor em Teoria Literária e Literaturas pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Universidade de Cuiabá (UNIC). Cuiabá/MT, Brasil. E-mail: rcoenga@gmail.com

> mimetiza os contatos palpáveis e concretos do ser humano com seu contorno físico, social e histórico, propondo-se, mesmo, a substituí-lo. (ZILBERMAN, 1993, p. 9)[i].

A leitura da literatura tem, segundo a autora, potencial suficiente para substituir o contato do ser humano com o mundo real. E, nessa esfera, a literatura constitui “material” singular, a exigir uma recepção também particularizada:

> [...] a obra de ficção avulta, nesse contexto, como o modelo por excelência da leitura. Pois, sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada. Pelo contrário, sua estrutura, marcada pelos vazios e pelo inacabamento das situações e das figuras propostas, reclama a intervenção de um leitor, o qual preenche essas lacunas dando vida ao mundo formulado pelo escritor. Deste modo, à tarefa de deciframento se implanta outra: a de preenchimento, executada particularmente por cada leitor, imiscuindo suas vivências e imaginação. (ZILBERMAN, 1993, p. 9).

Assinalado o espaço de cada leitor com suas vivências e sua imaginação na tarefa de preenchimento dos vazios do texto literário, a autora chama a escola à sua responsabilidade no que tange à leitura literária:

> Modelo do desvelamento do mundo, a leitura encontra na literatura, eventualmente, seu recipiente imprescindível. Preservar essas relações é dar sentido a elas. E se a escola não pode absorvê-las por inteiro, igualmente não pode ser o lugar onde elas se rompem em definitivo, sob pena de arriscar sua missão e prejudicar, irremediavelmente, o ser humano a quem diz servir. (ZILBERMAN, 1993, p. 10).

Em 2009, passados quase 30 anos, Zilberman, contando com a parceria de Tânia Rösing, lança “Escola e leitura: velha crise, novas alternativas”, mais um conjunto de dez ensaios que seguem a mesma tendência da coletânea antes organizada: discutir os dilemas da leitura na escola e lançar mão de algumas alternativas, tendo em vista a realidade que se apresenta. Alguns autores permanecem na coletânea, novos autores foram convidados, bem como novas temáticas foram incluídas. Nas palavras das organizadoras:

> Em *Leitura em crise na escola:* as alternativas do professor, de 1982, as fichas eram colocadas na leitura literária. *Escola e leitura*: velha crise, novas alternativas, de 2009, compartilha a aposta, mas reconhece as mudanças ocorridas e as novas necessidades que se renovaram, e as perspectivas que se ampliaram, já que, para questões que são e não são as mesmas, cabe oferecer novas respostas, sem perder de vista o ponto de partida. (ZILBERMAN; ROSING, 2009, p.14-15).

---

[i] Neste trabalho, utilizamos a edição de 1993.

O ensaio de abertura, "A escola e a leitura literária", de autoria de Zilberman, repete, em boa dose, as proposições do ensaio de abertura da primeira coletânea, principalmente as que apresentamos anteriormente. Se a autora, ao "atualizar" a coletânea, ainda faz questão de manter essas premissas, é porque elas ainda não foram totalmente compreendidas pelo público a que a coletânea se destina: os professores mediadores de leitura no contexto escolar. Ainda é necessário fomentar o debate e a discussão em torno da presença da literatura na escola. Da década de 1980 até o momento, diversas pesquisas já foram realizadas, visando a investigar as aproximações entre a leitura e a literatura no contexto escolar. Todas elas apontam para o fato de que formar leitores na escola é uma das principais premissas da educação brasileira, e a função do professor, enquanto mediador de leitura é ser um dos pilares deste processo. No presente trabalho, uma pesquisa qualitativa com abordagem bibliográfica, propomo-nos a refletir a respeito do referido tema, visualizando o professor, enquanto agente de práticas leitoras capazes de inserir o aluno no mundo da leitura, tendo em vista os diversos gêneros literários. Comentamos, primeiramente, a respeito do desempenho atual do professor na formação do leitor, apontando os percalços de sua prática pedagógica para, depois, apresentarmos o que se espera deste profissional, tendo em vista a sua tarefa de inserir o aluno no contexto da leitura literária.

2 VELHAS OSSAMENTAS

Cristina Mello assinala que ao longo da história, em todos os planos da vida humana, ficou reconhecida a defasagem entre teoria e prática. E ainda hoje, segundo ela,

> [...] é impressionante como, entre os educadores, continua a não existir um compromisso moral, ético e político para com os problemas no ensino, decorrentes dessa defasagem entre o discurso teórico sobre o conhecimento na área do ensino da leitura e práxis da leitura. (MELLO, 2004, p. 142).

A defasagem entre o que se faz, em termos de leitura, e o que se pode fazer, tendo em vista os modernos estudos sobre o tema, são uma constante, tanto em Portugal, país a partir do qual a autora articula seus estudos, quanto no Brasil. Com facilidade, é possível constatar que os professores, ao abordarem o texto literário em sala de aula, revelam essa disparidade entre

teoria e prática, o que resulta no desconhecimento de metodologias eficazes para o ensino da leitura, bem como na negligência da utilização de métodos eficientes. Dessa maneira, suas ações pedagógicas terminam por repetir circunstâncias convencionais, amplamente discutidas por pesquisadores que vêem nelas o desencanto com o texto literário.

Judith Langer refere-se a essas circunstâncias convencionais como “velhas ossamentas” que, segundo ela, são as rotinas internalizadas que aprendemos e vimos serem postas em prática em nossas experiências na escola e na universidade. Para a estudiosa, a concepção idealizada dos professores do que deve ser uma aula e de como deve ser conduzida está contaminada por essa velha ossamenta:

> Com frequência começamos [a aula] com uma revisão do que o texto “diz” (usando resumos e questionários) e seguimos para o que ele “significa” (usando questões norteadoras que guiam os alunos para questões predeterminadas) – amplamente inspirados por uma pedagogia que se assenta numa hierarquia de questões, do literal ao abstrato. (LANGER, 2005, p. 133).

O modelo descrito pela autora norte americana serve para exemplificar a prática dos professores brasileiros. O momento de aproximação mais evidente entre as duas situações é com relação à predeterminação do sentido do texto por meio de questões norteadoras que se apresentam prontas e, geralmente, indicadas por materiais didáticos. Nesta prática pedagógica, quanto mais o aluno corresponder ao sentido já estabelecido e direcionado pelas “questões norteadoras”, mais a sua leitura será eficiente. Omite-se, assim, a utilização das referências pessoais do leitor em prol de um conhecimento já estabelecido e avalizado pelos estudos literários. Nota-se, portanto, que o professor ignora os pressupostos que enfatizam a intersecção entre texto e leitor, inclusive os apresentados por Langer. Para Ezequiel Theodoro da Silva, tal condição desloca o professor da posição atuante na qual deveria posicionar-se:

> Um dos mais graves problemas da educação brasileira é que é o fato de boa parcela dos professores, de todos os níveis de ensino [...] se meter a ensinar aquilo que não sabe, ou pior, deixar que os livros ou os materiais didáticos [...] ensinem em seu lugar, tornando-se pseudoprofessores, meros repetidores de coisas prontas, meros tutores ou coadjuvantes de um processo do qual tinham que ser sujeitos. (SILVA, 2004, p. 26).

Muitos pesquisadores da área da leitura e da formação do leitor, atualmente, expressam sua preocupação para com os saberes dos professores com relação às questões referentes a essa área. Tânia Rösing, na década de noventa, já entendia que só podemos ensinar com eficiência e coerência aquilo que realmente conhecemos. Essa crença da autora parece ter sido o impulso

para a sistematização de um programa de formação docente em leitura, que a autora apresenta na obra "A formação do professor e a questão da leitura", na qual descreve, analisa e propõe soluções para os impasses relacionados à leitura no contexto universitário.

A partir da constatação de que "até os educadores que formam educadores desconhecem e/ou desconsideram a fundamentação teórica que subjaz ao ato de ler em toda a sua complexidade e implicações" (RÖSING, 1996, p. 19-20), a autora elege como foco de sua investigação (e ação) o grupo de professores responsáveis pelas disciplinas de Práticas de Ensino das Licenciaturas da Universidade de Passo Fundo/RS. Sondando seus conhecimentos acerca da leitura, a autora afirma que há um desconhecimento generalizado dos pressupostos teóricos sobre a leitura e o ato de ler, e que o potencial da leitura não é valorizado em toda a sua potencialidade no processo de construção do conhecimento. Além disso, Rösing expõe:

> Constatei ainda um tratamento intuitivo da leitura, uma vez que as implicações textuais, contextuais e intertextuais não são mencionadas pelos sujeitos na dinâmica de relações provocada pelo ato de ler, o que demonstra que as atividades de leitura não resultam de um processo de reflexão planejado com vistas a atingir determinado(s) objetivo(s). As noções apresentadas pelos Sujeitos são sempre estanques, não assumindo feição genérica nem específica no que diz respeito às interrelações verificáveis na interioridade do ato de ler, momento em que devem ser resguardadas as peculiaridades de cada área do conhecimento, na perspectiva crítica da formação do professor leitor. (RÖSING, 1996, p. 192).

Embora a tônica do trabalho de Rösing seja a leitura no contexto de seus pares, os professores universitários, suas considerações nos servem para entender a desdenhosa situação do professor para com a leitura em qualquer nível, pois, se no topo da cadeia da formação de leitores o quadro apresentado é problemático, os níveis subseqüentes, obviamente, apresentarão sérias lacunas neste quesito. Na base dessa cadeia, visualizamos o aluno brasileiro que, de maneira geral, tem ou deveria ter, na escola, o mais importante espaço de leitura e da sua formação de leitor, e, no professor, o mais importante mediador de leitura. Por meio dele, o aluno tem ou poderia ter, sua primeira chance de estabelecer contato com textos literários dos diversos gêneros.

Entretanto, é neste ponto que o ciclo se interrompe: o professor, alicerçado na sua velha assoma e fazendo jus ao adjetivo de pseudoprofissional, que Silva lhe atribui, desconhece a(s) base(s) teórica(s) do ato de ler, não trata a leitura e a interação entre texto e leitor como algo significativo, nem, muito menos, revela um contato aprofundado com o livro. Compreendemos, desse modo, por que Mello, conforme apresentamos anteriormente, insere elementos tais como

a ética e a participação política no contexto dos debates sobre leitura: "Uma criança, um jovem que se inicia [na leitura] com bons professores, bem formados científica e pedagogicamente tem potencialmente mais oportunidades de vir a ser um cidadão pensante." (MELLO, 2004, p. 140).

3 NOVAS OSSAMENTAS

Frente a este quadro lastimoso que brevemente descrevemos, diversos autores assinalam a real e necessária postura teórico-prática do professor para com a questão da leitura. É preciso substituir a velha ossamenta por um modelo novo, coerente com os conhecimentos teóricos e com as necessidades do campo da leitura. Neste contexto renovado, a construção do conhecimento pelo aluno, mediado pela leitura, deve ser o compromisso primordial do professor. A preparação dos professores para atuarem nesta tarefa é ratificada por Rösing (2005, p. 121-135):

> Torna-se imprescindível e urgente a formação contínua de mediadores de leitura, capazes de, por intermédio de uma refinada competência de seleção de objetos de leitura, próximos de seus alunos, demonstrarem aos leitores em formação como se encontram as pistas nos textos que facilitam o desencadeamento do processo de construção de sentidos desse mesmo texto, considerando ainda, referências pessoais e contextuais do autor e do leitor. Lacunas existentes em textos produzidos para a recepção de leitores inteligentes precisam ser preenchidas pelo leitor, observando seus próprios referenciais, transformando o processo de recepção do texto, de construção de significado do texto em atividade de formação do leitor propriamente dita.

Na preferência pela palavra "mediadores", em substituição à palavra "professores", a autora revela com que empenho e entrega a questão da leitura deve ser assumida pelos profissionais da educação. Mediar a leitura é uma ação que se mistura ao ato de cuidar, alimentar, conduzir, observar, selecionar, revelando uma candura típica da literatura infantil, meio do qual o termo foi importado. Vale ressaltar que, em qualquer contexto que envolva leitura, a referida palavra deve traduzir uma ação próxima da que ela, no seu contexto original revela: o jogo entre aquilo que se sabe e aquilo que é necessário saber, a ponte entre o pensamento do autor, expresso no texto escrito (ou em outro suporte) e o pensamento do leitor, o cuidado em conduzir ludicamente a construção do pensamento do leitor por meio da leitura literária. Entendida e praticada assim, a mediação da leitura será uma "atividade de formação de leitores propriamente dita", como espera Rösing.

A referida pesquisadora, além de destacar a habilidade do mediador em conduzir o aluno na construção de sentidos, no cotejo das referências contextuais do autor e do leitor, assinala a habilidade do mesmo em selecionar os textos a serem oferecidos aos leitores em formação. Sobre esse assunto, Costa expõe: “Na pedagogia do interesse e da facilitação, esquecemo-nos de promover a ascensão do leitor, do plano rés-do-chão do texto previsível para os andares superiores do texto emancipador, assim denominado por que fere e transforma”. (COSTA, 2006, p. 54)

Cabe ao professor mediar a passagem referida pela autora, no sentido de contribuir positivamente na oferta dos textos literários ao leitor. É sua função também substituir a literatura didática e normativa por textos de qualidade literária que oferecem uma visão crítica da realidade. Porém, se por algum motivo (a imposição da mídia, dos modismos) o leitor optar pelo texto de qualidade estética inferior, a mesma autora destaca que o mais importante é oferecer ao leitor um amplo e diversificado repertório, para que ele possa fazer suas escolhas e arrepender-se ou não delas mais tarde, reconhecendo que teve liberdade para constituir-se sujeito de suas escolhas (COSTA, 2006, p. 88). O que não pode ocorrer, a nosso ver, é a imposição de obras por parte do professor, pois na relação autor-texto-leitor, ele é apenas mais um leitor, claro, com uma história de leitura bem mais ampla, diversificada e profunda que a do aluno, mas de forma nenhuma tão completa que possa ser credenciada como verdade absoluta.

De acordo com as observações apresentadas e discutidas estão as proposições de Langer a respeito do papel do professor. Embora a autora dê preferência à expressão “professor”, este assume, em sua sistematização prática, a função de mediador, com os atributos que Rösing lhe confere. Deduzimos, a partir de seus estudos, que a função principal desse profissional é a de apoiar modos de discussão e de pensamento. Sobre “apoiar modos de pensar”, a autora salienta:

> Quando os professores acompanham os modos de pensar de seus alunos, seu foco passa a ser centrado nas diferentes formas por meio das quais seus alunos racionalizam e refinam as idéias que têm na mente. Eles ajudam os alunos a terem consciência da necessidade de repensarem suas idéias, e sugerem maneiras de o fazerem. (LANGER, 2005, p. 124)

Para Langer, o auxílio que o professor pode oferecer ao aluno na busca de um contato significativo com o texto literário inclui

> [...] ajudar a voltar sua atenção para as idéias fundamentais e limitar o tópico [em questão]; emprestar às idéias uma forma mais elaborada, repensada e acurada; relacionar idéias oriundas do texto, das discussões e de experiências e desafia-los oferecendo maneiras novas e menos óbvias de pensar sobre as questões que eles apresentam. (LANGER, 2005, p. 124).

Nas colocações de Langer, o professor não assume papel de mero facilitador do encontro entre texto e leitor, mas de profissional e especialista, que conhece amplamente sua disciplina, que renova e redimensiona esse conhecimento por meio da leitura teórica e literária, pois entender como se dá a fruição literária, quais são os desdobramentos do processo leitor e como o educador deve realizar os diagnósticos de sala depende também de sua própria prática leitora.

Assim como Langer, Mello também visualiza a leitura enquanto processo que mescla experiências de natureza objetiva e subjetiva e, segundo a autora portuguesa, essa dosagem é responsabilidade do professor, pois, conforme afirma em seus estudos, “dentre as principais habilidades do aluno que o professor deve desenvolver estão a verbalização do que se lê, a prática da subjetividade e da intersubjetividade, acompanhadas de atividades de objetivação.” (MELLO, 2004, p. 141)

Mello também aponta algumas especificidades do trabalho docente na condução coesa da leitura em sala de aula, onde, de acordo com ela, devem prevalecer:

> [...] práticas orientadas por atividades de compreensão, de observação, de heurística, que alimentam a explicação do funcionamento semiótico e retórico do texto e de seus efeitos estéticos, de natureza simbólica, axiológica, antropológica, filosófica, sempre na perspectiva da construção de percursos de leitura. (MELLO, 2004, p. 145).

Ao afirmar que a investigação em torno do texto necessita ser construída de modo a constituir um percurso de leitura, a autora reforça a idéia defendida por Langer e Rösing, entre outros teóricos, de que a leitura pode ser entendida como um processo e, como tal, deve ser acionada e desenvolvida. Nesse processo, os elementos que a autora registra como importantes a serem abordados nos atos de leitura e nas práticas que envolvem os textos não devem ser repassados pelo professor de maneira pronta e definitiva, mas descobertos nos percursos de leitura, dos quais o professor deve ser constante guia, condutor, instrutor.

Não poderia faltar, neste trabalho, o diálogo com o livro “Letramento literário: teoria e prática”, de Rildo Cosson, (2006). O autor propõe estratégias de ensino de literatura na perspectiva do letramento literário e diz, na introdução, que seu livro “[...] não foi escrito para

especialistas, mas sim para professores que desejam fazer do ensino de literatura uma prática significativa para si e para seus alunos". (COSSON, 2006, p. 11).

O autor discute, nessa obra, a relação entre a educação e a literatura, como esta é tratada na esfera escolar, destacando logo de início que tal relação está longe de ser pacífica. Partindo dessa constatação, Cosson (2006) passa a contextualizar como se constituíram as relações entre educação e literatura no ambiente escolar.

Segundo o autor, as atividades desenvolvidas na escola pelos professores oscilam entre dois extremos: "a exigência de domínio de informações sobre a literatura e o imperativo de que o importante é que o aluno leia, não importando bem o que, pois a leitura é uma viagem, ou seja, mera fruição". (COSSON, 2006, p. 22). Afirma ainda que, em qualquer nível de ensino, estamos diante da falência do ensino de literatura, pois ela não está sendo trabalhada para garantir sua função essencial de construir e reconstruir a palavra, objeto que nos humaniza.

É importante destacar que o letramento literário é uma pratica social, e como tal, é responsabilidade da escola e dos professores. Cosson (2006) acredita que o segredo da leitura literária seja justamente o envolvimento único que ela proporciona em um mundo feito de palavras, e assevera que talvez seja essa crença, essa concepção de literatura que deveria ser levada às escolas voltadas para a promoção do letramento literário.

4 PALAVRAS PARA O FECHAMENTO

Tratando sobre sentidos de leitura, o pesquisador Jorge Luís Jobim, com quem dialogamos no final deste texto, chama atenção para a relação entre alunos leitores e os textos na escola:

> Sabemos que o aluno é, concomitantemente, elo transmissor e receptor em uma cadeia significativa contínua. Quando um texto se apresenta a um aluno, não se apresenta diante de um receptor passivo e isolado, nem esse texto é, ele próprio, um elemento isolado: é contextualizado, inserido em múltiplos sistemas significativos. (JOBIM, 2009, p. 123).

Alunos e textos, segundo Jobim, são elementos ativos do processo de leitura, e que como tal, precisam ser respeitados pela escola, seus professores e suas metodologias. Neste sentido,

> Cabe ao professor estimular a percepção da multiplicidade, a partir da interação entre o texto e o aluno, bem como entre ambos e a situação de aula. Este estímulo tem que começar com a superação da resistência oferecida pelo aluno à atividade de leitura, vista por ele como "tarefa compulsória". Para esta superação, é necessário que surja em classe um sentido constituído com/pelo aluno, e não simplesmente impingido pelo professor. (JOBIM, 2009, p. 123).

É por isso que o professor deve evitar fazer de suas palavras a única possibilidade de interpretação do texto literário, deve ouvir e respeitar também a recepção do texto pelo aluno. Nesse ponto, não podemos perder de vista as premissas de Zilberman apresentadas na introdução, para quem a leitura literária exige "preenchimento", que se dá particularmente por cada leitor, que não abandona suas vivências e sua imaginação durante o processo.

Além de possuir condições de interpretar e verbalizar sua interpretação, o aluno, pode ser provocado a refletir sobre seus argumentos, na tentativa de justificá-los:

> O melhor seria aproveitar a ocasião em que se trabalha um texto em classe para discutir o que está em jogo na interpretação literária. Nos limites do que é possível, é sempre relevante incentivar os alunos a verbalizarem diretamente sua interpretação (oralmente ou por escrito, conforme o alcance de cada um), porque sempre se pode trabalhar com os processos ou argumentos utilizados para justificar sua interpretação, refletindo sobre os fundamentos dela e suscitando o debate entre eles. (JOBIM, 2009, p. 121).

As metodologias que apostam em uma única interpretação, como a do livro didático, por exemplo (que geralmente é aquela avalizada pelos estudos literários), estão, segundo Jobim (2009, p. 121), à mercê de dois problemas: "primeiro, a mera incorporação de um sentido pelo aluno, formando-se então uma criatura passiva e acrítica; segundo, a rejeição do sentido proposto, ou seja, o aluno por não poder ou não querer se encontrar nesse sentido, simplesmente o ignora ou nega".

Jobim (2009, p. 124) ainda acrescenta: "a leitura na escola, desde que motivada por um tema adequado, pode gerar significados relacionados aos interesses e necessidades do aluno no momento, ajudando a encontrar-se em sua trajetória existencial". As palavras do autor nos alertam para o fato de que a leitura na escola deve influenciar o ser humano que ali se encontra no momento presente. Uma das incoerências da escola, no trato com a literatura, talvez seja a preocupação demasiada dos professores com o resultado futuro do processo de formação de leitores que cabe a essa instituição, sem se preocupar com as necessidades do aluno/leitor no momento da recepção do texto. A leitura literária, nos diferentes níveis do contexto escolar, pode influenciar o leitor no momento presente, no momento da leitura, e não ser somente

promessa de construção de um novo sujeito. Os professores, mediadores de leitura por excelência podem começar a construir novas ossamentas acreditando na potencialidade que a leitura literária possuí de modificar o momento presente dos alunos, suas ideias e concepções no momento da leitura, e deixar de esperar por um futuro no qual, se espera, todos serão leitores capazes e proficientes, que procuram na leitura literária ampliar sua visão de mundo e suas experiências existenciais. Esses alunos já existem e estão sedentos pelo texto literário na sala de aula, à espera que um professor que, com um texto literário em mãos seja capaz de ressignificar suas vidas agora.

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. *Letramento literário:* teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, Marta Morais da. *Mapa do mundo*: crônicas sobre leitura. Belo Horizonte: Leitura, 2006.

JOBIM, José Luís. A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia. *Escola e leitura*: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global Editora, 2009.

LANGER, Judith A. *Pensamento e experiência literários:* compreendendo o ensino de literatura. Passo Fundo: Editor da Universidade de Passo Fundo, 2005.

MELLO, Cristina. Da centralidade do processo da leitura no debate atual sobre a formação do leitor: construções de estratégias pragmáticas e sua aplicação didático-pedagógica. In: RETTNMAIER, Miguel & ROSING, Tânia M. K. *Leitura, identidade e patrimônio cultural.* Passo Fundo: EDIUPF. 2004.

RÖSING, Tania M. K. *A formação do professor e a questão da leitura*. Passo Fundo, RS: EDIUPF, 1996.

RÖSING, Tânia. Vivaleitura: um chamado à ação em prol da leitura no Brasil. *Desenredo:* Revista do Curso de Pós-Graduação em Letras - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, v.1, n. 1, p. 121-135, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Ensino-aprendizagem e leitura: desafios do trabalho docente. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). *Caminhos para a formação do leitor.* São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola:* as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania (Org.). *Escola e leitura*: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global Editora, 2009.

DO POETA AOS ALAGADOS: UM OLHAR SOBRE A CONSTRUÇÃO DE PERSONAGENS NAS NARRATIVAS JORNALÍSTICO-LITERÁRIAS DE MARCOS FAERMAN

Fernanda Letícia R. Algayer[i] (UPF)
Maria Joana Chaise [ii] (UPF)

1 INTRODUÇÃO

O exercício da dúvida entrelaçado ao intento de imprimir crítica social às reportagens. Eis um olhar possível no vislumbre da sentença interrogativa presente na reportagem "Alagados, Baía de Todos os Santos: aqui está o perigo que ameaça os pescadores", produzida pelo jornalista Marcos Faerman, nos anos 1970: morrer envenenado é pior do que morrer de fome? As narrativas de jornalismo literário se constituem a partir do cruzamento entre técnicas jornalísticas e recursos literários de caracterização. Alguns teóricos como Pena (2005) e Lima (2009) localizam as narrativas jornalístico-literárias enquanto uma potencialização do jornalismo, uma vez que não apenas os recursos literários são transformados para retratar o real, como os textos fogem dos definidores primários e caminham para além do *lead* jornalístico. Esses caminhos alternativos levam à novas formas de abordagens e possibilitam que o jornalista execute uma construção narrativa tendo em vista o fornecimento de novos pontos para discussão.

Este trabalho se propõe a discutir a construção de personagens nas reportagens do jornalista gaúcho Marcos Faerman, assim como estudar os aspectos de criação literária incrustados nos textos. Para tanto, trabalha sob uma perspectiva construcionista do jornalismo, a qual compreende as notícias como construção social da realidade. Hall (apud TRAQUINA, 2012) visualiza que compreender as notícias como construção não é chamá-las de ficção. Antes, é exaltar o quanto os textos sofrem influência de diversos fatores na medida em que estão sendo construídos. A teoria do newsmaking, que trabalha sob uma perspectiva construcionista, se ocupa de estudar as "práticas unificadas na produção de notícias" (PENA, 2005, p. 130), isto é,

[i] Graduanda em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo pela Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: fernandalgayer@hotmail.com
[ii] Professora do Curso de Jornalismo da Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestre em Ciências da Comunicação pela UNISINOS-RS. E-mail: mariajoana@upf.br

investiga como os jornalistas operam tendo em vista um manancial de acontecimentos, quando não será apenas necessário fazer seleção de fatos, mas seleção de fontes, abordagens e enquadramentos.

Na primeira parte deste artigo, serão apresentadas as características do jornalismo literário, o cruzamento entre jornalismo e literatura até recursos literários de caracterização utilizados em reportagens a partir dos apontamentos de Lima (2009), Pena (2006) e Bulhões (2007). Por fim, algumas questões importantes no que concerne à construção de personagens na literatura e no jornalismo serão apresentadas, em uma esteira dialógica com alguns elementos que perpassam as narrativas jornalísticas de Faerman e que podem ser considerados distintivos dos textos do jornalista.

Integram o corpus de pesquisa - esta em andamento - três reportagens produzidas por Faerman nos anos 1970. São elas: “Assim lutou a favela”, “Alagados, Baía de Todos os Santos: aqui está o perigo que ameaça os pescadores” e “Não tem água, nem luz, e nem sabem quantos são”. Como este artigo provém do trabalho de conclusão de curso, a análise está em construção. Entretanto, isso não será empecilho para discutir a obra de Faerman e a crítica social que o jornalista imprimiu em suas narrativas, garantindo o valor de perenidade ao conteúdo produzido.

1.1 Jornalismo literário e a potência de uma prática

Que o texto literário e o texto jornalístico têm singularidades no tocante à linguagem, isso não é novidade. Entretanto, no jornalismo o que está em jogo é a transmissão dos acontecimentos por meio da linguagem, logo esta é um meio e não um fim em si. Já na literatura, a constituição de uma realidade não é necessariamente o fundamental, mas como essa constituição é feita, como a linguagem articula os acontecimentos na narrativa, desta forma, a linguagem é tomada como um fim e não um meio. Enquanto o jornalismo faz uso da "função costumeira da linguagem", a literatura devido às suas articulações linguísticas realiza um processo de recriação da realidade "na operação de desviar a linguagem de sua função habitual" (BULHÕES, 2007, p. 14).

No jornalismo diário, um dos valores fundamentais que orientam toda a produção é a contemporaneidade ou novidade. Acontecimentos da semana passada ou de ontem perdem esse valor. O que importa são os fatos novos ou que estão eclodindo. Bulhões (2007) atenta que esse compromisso não aparece na literatura, uma vez que ela é constituída por outros valores, como o de perenidade, de modo que uma narrativa literária, "passa a existir para nós no momento em que realizamos sua leitura, não importando, nesse sentido, se foi escrita no século XX ou no século XII" (BULHÕES, 2007, p. 18).

Quando esses dois textos tão singulares se cruzam, como é o caso das narrativas representantes do jornalismo literário, temos uma linguagem nova que não apenas é constituída por técnicas jornalísticas ou recursos literários de caracterização. No jornalismo literário, como lembra Pena (2006), encontra-se uma potencialização do jornalismo - as narrativas se preocupam em proporcionar visões amplas da realidade, assim, evitam os vícios do jornalismo – como os definidores primários –, e entrevistam fontes praticamente não consultadas nas rotinas de produção, como o cidadão comum. Ao mesmo tempo em que potencializa as técnicas jornalísticas, o jornalismo literário leva a cabo uma transformação dos recursos literários, estes que são adaptados especificamente para retratar o real, assumindo, portanto, vestes camaleônicas (LIMA, 2009, p. 178).

Em meio a abordagens que se não espetacularizam os acontecimentos, deixam de aprofundá-los, o jornalismo literário aparece como uma potencialização dos recursos do jornalismo, trazendo abordagens humanizadas e cheias de profundidade narrativa. Colocar em prática o jornalismo literário, não significa "fugir das amarras da redação ou de exercitar a veia literária em um livro-reportagem" (PENA, 2006, p. 13), mas mostrar que é possível produzir narrativas mais contextualizadas sem seguir à risca pilares do jornalismo factual como as fontes oficiais e o lead jornalístico.

O jornalismo literário transforma na medida em que traz perspectivas diferentes de construção narrativa. Se afasta das fontes oficiais e vai até pessoas comuns. Se afasta de estruturas e então se abre para encontrar a forma que melhor se encaixa para trazer o acontecimento. Um narrador diferente? Fluxo da consciência? Inserção dos diálogos das personagens? O jornalista gaúcho Marcos Faerman, que se inspirou em A Sangue Frio de Capote para produzir a reportagem O Caso Bensadon, afirma em As Palavras Aprisionadas que

é preciso encontrar uma linguagem capaz de captar a realidade, mas não só: é preciso encontrar uma linguagem que torne possível captar "o ser humano sufocado em sua vontade de ser" (FAERMAN, 1976, p. 38). Em suma, o jornalismo literário pode ser essa linguagem, uma vez que a humanização se sobressai como um de seus principais objetivos.

Logo, dentro de uma perspectiva construcionista, é possível enfatizar o jornalismo literário enquanto uma construção diferenciada das práticas jornalísticas, uma vez que caminha para além o convencional da prática cotidiana, se constitui a partir do trabalho com novas formas de retratar o acontecimento, além de aprofundar temáticas e buscar fontes mais distantes da grande mídia. Visualizar o que o jornalismo literário promove torna-se necessário igualmente refletir sobre as complexidades que perpassam o cotidiano do âmbito jornalístico no geral: por quê um acontecimento em particular foi selecionado e outro não? Por quê o jornalista se utilizou de uma fonte oficial e não procurou uma fonte popular para situar sobre o assunto? Por quê tal imagem foi escolhida como capa da reportagem no jornal impresso? Essas escolhas, que podem ser estudadas academicamente dentro da teoria do newsmaking cuja aplicação prática se encontra nos valores-notícia, refletem o quanto o jornalismo colabora para a construção social da realidade, na medida em que decide como vai transmitir os fatos determinados à sociedade conforme critérios pré-estabelecidos.

Assim, caso haja estímulo na redação de produzir reportagens que misturam jornalismo com recursos literários de caracterização, há mais probabilidade que o jornalista dê ênfase em fontes mais populares e testemunhais do que em fontes oficiais, institucionais e empresariais, fontes estas, conforme aponta Schmitz (2011), que se constitutem um vício no jornalismo diário. Outro ponto importante que influi exponencialmente na construção é o tempo para produzir os textos. Avessos aos textos do jornalismo factual, estes tão aprisionados ao imediatismo, à periodicidade, à novidade, os textos jornalístico-literários ganham um tempo maior para serem produzidos – o que possibilita que lancem luz para temáticas não discutidas no cotidiano agitado da redação e aprofundem de modo a proporcionar, portanto, amplitude de pontos para discussão. Esse elemento confere contextualização e permanência às narrativas, que ao caminhar para novas formas de abordagem lado a lado com a utilização de recursos literários de caracterização se apresentam enquanto textos desconvencionais e de interessante mergulho para leitura. Desta maneira, potencializar os recursos do jornalismo significa seguir

por vias incomuns à prática cotidiana, isto é, empreender igualmente uma seleção diferenciada, especialmente no que concerne às personagens (ou fontes) escolhidas para as reportagens.

Os definidores primários (fontes oficiais/empresariais/institucionais) se apresentam com constância no jornalismo diário em virtude de serem fontes acessíveis e que já mantêm contato com os jornalistas para garantir espaço e visibilidade na mídia. Logo, as pautas se aprisionam a essas fontes "fáceis" enquanto que as fontes populares, pessoas comuns, as quais poderiam fornecer relatos amplos acerca da realidade, raramente ganham destaque ou são procuradas para integrar as narrativas jornalísticas. Temos, aqui, algo que o jornalismo literário pode mudar, ao trazer à tona uma crítica social a partir da seleção de fontes praticamente não acessadas no calor da prática cotidiana.

Pena (2006, p. 13) localiza o jornalismo literário enquanto estrela de sete pontas, evocando sete características fundamentais dessa prática: (1) potencializa os recursos jornalísticos, (2) transpõe os limites dos acontecimentos cotidianos, (3) proporciona visões amplas da realidade, (4) promove o exercício da cidadania, (5) rompe com as correntes burocráticas do lead, (6) evita os definidores primários (vício em fontes específicas) e, por fim, (7) garante a perenidade e profundidade aos textos.

A preocupação de Faerman consistida em trazer "o ser humano sufocado em sua vontade de ser", a abertura para novas realidades na conferência de voz a fontes praticamente não ouvidas no cotidiano, a ânsia em contribuir para a "formação do cidadão" e fornecer visões amplas da realidade – tudo isso possibilita para que o texto sobreviva por sua potência e impacto, haja vista que "diferentemente das reportagens do cotidiano, que, em sua maioria, caem no esquecimento no dia seguinte, o objetivo aqui é a permanência" (PENA, 2006, p. 15).

O valor de permanência das narrativas de jornalismo literário atenta para uma questão fundamental: não é a perenidade um elemento marcante nas grandes obras da literatura? Vemos aí, portanto, mais visivelmente delineado o cruzamento entre literatura e jornalismo, cruzamento este que remonta ainda ao século XIX, com a imprensa já em seus moldes industriais. Lima (2009) aponta que esse cruzamento se deu essencialmente pelo ato da escrita que jornalistas e escritores partilhavam, o que fazia com que muitos escritores escrevessem para jornais e jornalistas escrevessem sobre a literatura da época nos veículos de comunicação que

faziam parte. Os jornalistas começaram a se utilizar de recursos literários em seus relatos no momento em que a reportagem veio à tona como um aprofundamento do texto jornalístico:

> Entre o jornalismo e a literatura havia em comum, nesses tempos pioneiros da era moderna, o ato da escrita. À medida que o texto jornalístico evolui da notícia para a reportagem, surge a necessidade de aperfeiçoamento das técnicas de tratamento da mensagem. Por uma condição de proximidade, estabelecida pelo elo comum da escrita, é natural compreender que, mesmo intuitivamente ou sem maior rigor metodológico, os jornalistas sentiam-se então inclinados a se inspirar na arte literária para encontrar os seus próprios caminhos de narrar o real. (LIMA, 2009, p. 173;174).

Essa característica de se "inspirar na arte literária", então, partia muito da preferência pessoal dos jornalistas em implementar novas formas de reportar o real. Mas esse **flerte** com outra área não se restringiu apenas aos jornalistas em relação à literatura, uma vez que os escritores encontraram nos jornais da época um instrumento para aperfeiçoar o texto, adquirir projeção do conteúdo produzido ou, mesmo, utilizá-lo como meio de subsistência. Exemplos como Machado de Assis e José de Alencar são enaltecidos por Lima, uma vez que ambos trabalharam em jornais oitocentistas, ora como revisores, ora como redatores-chefes (LIMA, 2009, p. 174).

Muito mais do que ocupar cargos de decisão nos jornais, muitos escritores se utilizaram das técnicas jornalísticas para enriquecer suas narrativas, vide uma vertente que foi designada de realismo social no século XIX. Esses escritores almejavam trazer a "realidade viva", imprimir uma "reprodução fiel do cotidiano social" (LIMA, 2009, p. 180) em suas obras, e não algo ficcional. Daí o interesse pelas técnicas jornalísticas, que possibilitou o surgimento de obras com caráter jornalístico produzidas por escritores que antes escreviam somente obras de ficção. Wolfe (apud LIMA, 2009, p. 183) situa como realismo social algumas obras que tratavam sobre o cotidiano da época, fixando-se na constituição de uma "literatura da realidade", como um gênero que mais tarde traria as inspirações do *new journalism*. Esse pioneiro do *new journalism* (apud LIMA, 2009, p. 181) irá comparar, ainda, romancistas com repórteres no que concerne o trabalho de pesquisa e "imersão" no ambiente da pauta ao lembrar que o escritor Charles Dickens viajou "a três cidades de Yorkshire, usando nome falso e fingindo estar procurando escola para o filho de um amigo viúvo, a fim de entrar nos mal-afamados internatos de Yorkshire para coletar material para Nicholas Nickleby" (WOLFE apud LIMA, 2009, p. 181).

Em um contexto efervescente de experimentação, questionamento dos valores tradicionais e busca por novas alternativas em diversos estratos da vida cotidiana, incluindo o próprio fazer jornalístico, nasce nos Estados Unidos na década de 1960, período pós-guerra, o *new journalism* tendo como precursores Tom Wolfe, Gay Talese, Truman Capote e Hunter Thompson. Lima (2009) caracteriza o zênite do new journalism como um momento de revelação da subjetividade:

> Parecia haver uma queda súbita de todas as barreiras inibidoras estabelecidas há tempos pelo vitorianismo e sua moral castradora. Sentir, perceber, emocionar, usar o potencial sensório do corpo era a ordem dos novos tempos. Quando o *new journalism (*grifo do autor) esboça-se, ramo desse contexto comum, a sua forma de captação do real vai se caracterizar também por esse mergulho de cabeça no sensual, no sensório, não só para acompanhar a revolução que toma conta dos setores mais liberais do país como também para recriar e reproduzir o que se passa em setores não tão vanguardeiros assim da sociedade norte-americana. (LIMA, 2009, p. 122).

É mister enaltecer que o período pós-guerra trouxe à tona uma afloração de sentimentos como angústia e desamparo. Diante do peso das duas grandes guerras, é nessa época que doutrinas filosóficas centralizadas no sujeito humano emergem, como é o caso do existencialismo, que se populariza nos anos 1950, por filósofos e escritores como Jean-Paul Sartre, Albert Camus, Simone de Beauvoir, Gabriel Marcel, Emmanuel Mounier, entre outros, e debatem sobre liberdade, responsabilidade pela própria existência, absurdo e o sentido da vida (DE ALMEIDA, 1988, p.11). Nesse contexto, o *new journalism* aparece para exercer um resgate criativo do humano, na experimentalização de novas formas de reportar o real, muitas vezes plasmada em uma imersão profunda nos ambientes. É daí, segundo Lima (2009), que nasce um recurso de captação chamado **observação participante moderna**, quando o jornalista imerge com tamanha profundidade no local da pauta, que se dispõe a tentar "viver, na pele, as circunstâncias e o clima inerente ao ambiente de seus personagens" (LIMA, 2009, p. 122-123).

Lima (2009) enaltece essa imersão como uma alternativa que os jornalistas consonantes com o espírito contracultural dos anos 1960 encontraram para retratar a realidade de uma forma menos fria e mais próxima das personagens. Essa característica pode ser observada no relato de Tom Wolfe, um dos precursores do movimento, na obra intitulada *The new journalism*, em que chega a afirmar que havia "uma safra de jornalistas que tinha a cara-de-pau de se meter em

qualquer recinto, até nas sociedades fechadas, e agarrar-se como desesperados à vida" (WOLFE apud LIMA, 2009, p. 123). Tal afirmação caracteriza o quanto esses jornalistas apensos à uma prática mais imersiva da atividade se colocavam em situações muitas vezes perigosas à manutenção da própria existência.

Se na literatura as personagens assumem um papel fundamental no tocante ao funcionamento da narrativa e à coerência interna da obra, no jornalismo não é diferente. O jornalismo é constituído a partir dos relatos das fontes sobre os acontecimentos selecionados para ganharem a alcunha de notícia. Isto é, sem fontes, sem pessoas reais para serem entrevistadas sobre os fatos, não seria possível fazer jornalismo –, diferente da literatura, na qual as personagens são criadas pelo escritor, logo possuem distintivo ficcional e não têm o dever de existir para além das páginas de um livro.

Todavia, quando discutimos sobre jornalismo literário, não podemos esquecer de um elemento interessante, especialmente para quem se põe a analisar essas narrativas jornalísticas desconvencionais: os recursos literários de caracterização utilizados pelo jornalista para abordar as personagens (fontes) e os ambientes. Recursos estes, que se observados dentro das narrativas jornalístico-literárias, pode-se notar a proximidade dos jornalistas com o universo da literatura. Nesse sentido, precisamos compreender a personagem – neste caso, a fonte – também como ser de linguagem, isto é, como uma criatura que precisa ser analisada, dentro do espaço do texto, conforme os recursos utilizados pelo jornalista ou escritor. A este respeito, Brait (2006) enaltece a importância de estar atento para os recursos que o texto pode fornecer, já que são estes que trarão as "pistas" para o analista.

Muito comum em narrativas jornalístico-literárias, é o uso da palavra "personagem" para denominar a fonte. Essa utilização não põe em jogo o caráter verídico do acontecimento retratado, antes, coloca lado a lado a proximidade do jornalismo com a literatura haja vista os recursos literários empreendidos para a construção das reportagens. Eis o que se pode visualizar na epígrafe da coletânea de reportagens Com as mãos sujas de sangue, publicada em 1979, na qual Faerman exalta suas fontes como personagens em uma dedicatória colocando fonte e repórter lado a lado: “Aos personagens: é de vocês este livro. O repórter e vocês são cúmplices da mesma aventura”. Essa denominação se repete no excerto precedente à apresentação das reportagens da coletânea, onde o jornalista gaúcho enfatiza o termo ao mesmo tempo em que

situa os textos ali expostos como constituídos por "histórias" e "personagens" reais, cujo autor "não inventou os enredos, apenas reproduziu, na medida de suas limitações" (FAERMAN, 1979, p. 25).

Retratar o real com recursos literários de caracterização emergiu como uma técnica inovadora nos anos 1960, e não apenas na América do Norte como também no Brasil. Inspirados pela corrente do *new journalism*, muitos jornalistas começaram a produzir suas reportagens integrando jornalismo e literatura, ora nas técnicas de captação, ora na caracterização de personagens e ambientes. Conforme Lima (2009) e Moura (1995), a revista Realidade e o Jornal da Tarde, ambos lançados em 1966 na capital paulista, podem ser considerados precursores do jornalismo literário no Brasil - sendo a primeira considerada uma "grande escola da reportagem moderna" (LIMA, 2009, p. 146).

Essa influência do jornalismo literário norte-americano reside no fato de os jornalistas que trabalharam ora na Realidade ora no Jornal da Tarde, integrarem uma geração disposta a combinar jornalismo e literatura, assim, lutando contra a padronização imposta pela pirâmide invertida. Moura (1995) aponta ainda o incentivo dos editores do JT e da revista Realidade ao recomendar aos próprios jornalistas da redação a leitura de reportagens que faziam o cruzamento entre técnicas jornalísticas e recursos literários, logo, A sangue frio, de Truman Capote, era uma espécie de manual de redação do período. Esse apreço por ler obras do new journalism é comentado por Faerman em A Longa Aventura da Reportagem, onde o jornalista enaltece o quanto os colegas de redação do JT primavam por reportagens em tom jornalístico-literário:

> Quando eu cheguei em São Paulo, em 68, encontrei no JT uma paixão absoluta, diluída no próprio ar que se respirava, pelo Novo Jornalismo americano de Norman Mailer, Tom Wolfe, mas, principalmente, por Gay Talese –e o Gay Talese de Aos olhos da multidão. Outra leitura absolutamente fundamental para Murilo Felisberto, Ivan Ângelo, Fernando Mitre ou Flávio Márcio – que tanto pesavam no jornal – era A sangue-frio, de Truman Capote. Estávamos, então, em pleno império do New Journalism, num jornal que valorizava as grandes histórias jornalísticas, os textos longos e articulados e as chamadas "reportagens humanas (FAERMAN, 1998, p. 156-157).

Notamos, portanto, que os jornalistas inspirados pela corrente do *new journalism* viam na leitura ora de obras da literatura ora de obras do jornalismo literário norte-americano - vide

Capote, Wolfe e Talese -, uma maneira de pensar o aperfeiçoamento de suas próprias técnicas de constituição de ambientes e personagens no jornalismo.

De acordo com Lima (2009), o jornalismo literário se utilizava de quatro recursos largamente explorados na literatura. São eles: inserção de diálogo das personagens, construção cena a cena, ponto de vista autobiográfico em terceira pessoa, bem como registro fiel dos traços do cotidiano. Os diálogos ganhavam bastante espaço nas narrativas jornalístico-literárias na medida em que colaboram para a caracterização da personagem, mostrando a maneira que se expressa verbalmente, o que diz e o que pensa. A inserção das falas das personagens, portanto, “define o personagem mais rápida e efetivamente do que qualquer outro recurso” (WOLFE apud LIMA, 2009, p. 197-198).

Um dos precursores do jornalismo literário norte-americano, Wolfe (apud LIMA, 2009, p. 205) aponta o recurso literário de fluxo de consciência como um elemento que se tornou único nos textos de *new journalism*, já que diferentemente do recurso empregado na literatura, no jornalismo se trata de produzir fluxos de consciência *sobre o real*. A este respeito, para produzir textos mais “intimistas”, o jornalista precisava conviver por um longo período com a personagem posteriormente retratada para conhecer profundamente seus hábitos e analisar seus comportamentos com o objetivo de produzir textos ricos em natureza descritiva.

Já o ponto de vista autobiográfico em terceira pessoa pode ser visto em conjunto com o recurso de fluxo da consciência, uma vez que esse recurso pode se manifestar enquanto autobiografia em terceira pessoa, sendo, poranto, o ponto de vista autobiográfico em terceira pessoa "a técnica de apresentar cada cena ao leitor através dos olhos de um personagem particular, dando ao leitor a sensação de estar dentro da mente do personagem e experimentando a realidade emocional da cena tal qual ele a experimenta" (LIMA, 2009, p. 102). Os jornalistas que produziam narrativas jornalístico-literárias, isto é, narrativas de não-ficção, para trazer fluxos da consciência no texto precisavam entrevistar as personagens "sobre seus pensamentos e emoções" (idem).

Embora construídos com recursos de uma área em comum – a literatura -, a distinção entre romances ficcionais e reportagens jornalístico-literárias reside na adaptação dos recursos literários para a constituição de narrativas que reportam o real, isto é, no jornalismo os recursos literários ganham roupagem diferente das obras de ficção, sobretudo porque são publicados em

um veículo jornalístico e se constituem a partir de relatos de pessoas reais sobre acontecimentos que as envolvem de alguma forma. Mas o que surpreende aqueles que se debruçam sobre as narrativas jornalístico-literárias é o trabalho com recursos literários de caracterização, estes utilizados com a mesma maestria que muitos escritores –, haja vista a construção narrativa executada por Faerman, perpassada por recursos como construção cena a cena e inserção do diálogo das personagens.

Quando se trata da obra jornalístico-literária de Marcos Faerman, o debate sobre as fronteiras entre o real e o imaginário se acende. No prefácio da coletânea Com as mãos sujas de sangue, Claudio Willer, colega de Faerman dos tempos de Jornal da Tarde, sinaliza a obra jornalístico-literária de Faerman enquanto terreno de possibilidades ao apontar que as reportagens são tão bem construídas, que "poderiam pertencer ao campo do imaginário e ser tomadas como obra de ficção". Entretanto, há algo para lembrar que se tratam de narrativas sobre o real: são publicadas em um veículo jornalístico e estão imbuídas de "dados e referências como garantia de sua credibilidade" (FAERMAN, 1979, p.14). Logo, há um trabalho de contextualização das personagens e dos episódios retratados que as envolvem, isto é, o jornalista busca por fontes de referência, como livros e documentos para imprimir credibilidade ao texto. Esse trabalho de contextualização pode ser visto com nitidez na reportagem "Alagados, Baía de Todos os Santos: aqui está o perigo que ameaça os pescadores", produzida nos anos 1970 para o JT, na qual o jornalista faz um comparativo entre Alagados, em Salvador, Brasil (tema da reportagem), e Minamata, no Japão – duas cidades cujos moradores sofreram com a contaminação por mercúrio, embora em períodos diferentes.

A surpresa dos colegas de JT ao vislumbrarem as capacidades do jornalista gaúcho em produzir grandes reportagens é um fator que exalta Faerman enquanto referência no jornalismo literário brasileiro. Em depoimento para o projeto online de resgate da obra de Faerman[i], Vital Battaglia lembra do caráter humanista do colega nas abordagens e o quanto este era avesso a um tratamento sensacionalista dos fatos, uma vez que chamado para cobrir um assassinato, o jornalista não tratava ninguém nem como vilão nem como mocinho, tratava, pois, "como pessoas, seres humanos, onde todos eram reconhecidos como vítimas de uma cidade que não

[i] Portal online para disponibilização da obra de Marcos Faerman <http://marcosfaerman.jor.br>

se respeitava, todos vítimas de um sistema revolucionário, onde homens fardados ou não atiravam primeiro e jamais respondiam pelos seus crimes".

As narrativas jornalísticas de Faerman ainda possuem o distintivo de exercitar a reflexão e produzir espanto sem necessariamente oferecer uma conclusão ao leitor sobre o acontecimento retratado. Azevedo (2014) e Moura (1995) apontam o elemento da dúvida como alavanca do trabalho de Faerman, uma vez que não oferecendo conclusões após a apresentação dos múltiplos contextos, o jornalista subentende que os acontecimentos e as realidades representadas permanecem após a leitura da reportagem. Um incêndio na favela, como retratado na reportagem Assim lutou a favela. Um corpo caído como saco de lixo na calçada de uma rua da Baixada do Glicério, como em Depois que o Corpo caiu. E o drama dos alagados em "Alagados, Baía de Todos os Santos: aqui está o perigo que ameaça os pescadores", que chegam a questionar o que pode ser pior, morrer de fome ou morrer envenenado após comer os peixes de um rio envenenado. Eis alguns exemplos de narrativas que dão ênfase na dúvida e escancaram o absurdo dos acontecimentos que, enquanto relatos de pessoas reais e possíveis de serem localizadas para além do papel, enfrentam incêndios, fome, alagamentos e mortes de conhecidos. São situações permanentes, realidades que não acontecem apenas nas linhas da reportagem.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas reportagens jornalístico-literárias de Faerman, podemos verificar não apenas a utilização de recursos literários específicos no tocante à construção de personagens e ambientes, mas perceber também a presença de uma crítica social executada a partir da seleção de fontes praticamente não ouvidas no jornalismo factual. Ao mesmo tempo em que sinalizam para uma crítica social pela escolha das personagens e da temática, a abordagem utilizada colabora para a visualização das pontecialidades do texto do jornalista plasmada nas reflexões que lança a respeito da condição humana.

Nesse sentido, o jornalismo literário se mostra como uma âncora no processo de transformação social, na medida em que promove o resgate de uma característica fundamental: a humanização da fonte. Enxergar o jornalismo literário enquanto potência no que concerne a

uma transformação social da realidade é assistir o florescimento de um olhar sensível para o outro –, olhar este que ultrapassa um jornalista olhando para a fonte com o objetivo de utilizá-la tão somente como "confirmação de verdade“. Se trata, antes, de uma transformação que ocorre quando o jornalista passa a enxergar a fonte enquanto pessoa, dona de uma trajetória própria de vida, embora inserida em um cenário macro, com período histórico e contextos sociais definidos. Compreender isso é fundamental para a produção de um texto sensível, empático e transformador – algo bastante presente na produção jornalística de Marcos Faerman.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José de. *Sartre*: é proibido proibir. FTD, 1988.

BRAIT, Beth. *A personagem*. Editora Ática, 2006.

BULHÕES, Marcelo. *Jornalismo e literatura em convergência*. Editora Ática, 2007.

FAERMAN, Marcos. *A longa aventura da reportagem*. DANTAS, Audálio (org.), 1998.

FAERMAN, Marcos. *Com as mãos sujas de sangue:* reportagens. Global, 1979.

LIMA, Edvaldo Pereira. *Páginas Ampliadas:* o livro-reportagem como extensão do jornalismo e da literatura. Editora Manole, 2009.

PENA, Felipe. *Jornalismo literário*. Editora Contexto, 2006.

TRAQUINA, Nelson. Teorias do Jornalismo, porque as notícias são como são. Florianópolis: *Insular*, 3. Ed.rev. Vol. 1. 2012.

SCHMITZ, Aldo. *Fontes de notícias:* ações e estratégias das fontes no jornalismo. Combook, 2011.

VITAL, Battaglia . Disponível em: <http://marcosfaerman.jor.br/1VitalBattaglia.html>. Acesso em: 02 nov. 2017.

ERA UMA VEZ... O PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO NOS CONTOS DE FADAS

Fernanda Lopes Bortolini[i] (UPF)
Mayara Corrêa Tavares[ii] (UPF)

1 INTRODUÇÃO

O conto de fadas, é, sem dúvidas, um texto que habita o imaginário coletivo. Perpassa o tempo e as sociedades e a cada ciclo atualiza-se. Transforma-se para se tornar atual e significativo a cada leitor. Ao realizar um exercício básico é possível elencar inúmeros textos, de diferentes gêneros que abordam o conto de fadas: a literatura infantil e seus contos; os muitos filmes produzidos para criança e para adultos também, especialmente pelos Estúdios Disney; as representações na pintura e no desenho das personagens; as versões dos contos em novelas gráficas, as HQs; os musicais inspirados nos contos e no filmes; além de todos os suvenires produzidos a partir do universo do conto de fadas, que, apesar de não ser um texto, populariza e atualiza tais textos. É possível dizer que o conto de fadas é um dos textos que mais é retextualizado ao longo de sua existência.

Nesse sentido, o presente artigo vai empreender uma pesquisa de caráter descritiva e bibliográfica, com abordagem qualitativa e de cunho exploratório sobre os contos de fadas e o processo de retextualização. Para tal pesquisa será abordado o conceito de retextualização, a partir de Marcuschi (2001); Coelho (1987) e (2000) para a conceituar sobre conto de fadas; Grimm (2012) como texto-base de conto de fadas. E ainda, serão analisados três textos, com o motivo o conto de fadas Branca de Neve. O primeiro texto a ser analisado será o conto de fadas *Branca de Neve* recolhido e publicado pelos irmãos Grimm; o segundo texto será o filme de 1937 *Branca de Neve e os Sete Anões* dos Estúdios Disney e *a* ilustração *The evil queen* da série *Selfie tales*, da ilustradora Simona Bonafini, a fim de que se possa compreender como ocorre o processo de rextetualiazação nos contos de fadas.

---

[i] Licenciada em Letras – Português e Espanhol e respectivas Literaturas, Universidade de Passo Fundo/UPF, Brasil. E-mail: lopessilvafer@gmail.com
[ii] Mestranda em Letras, linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor, Licenciada em Letras – Português e Inglês e respectivas Literaturas, Universidade de Passo Fundo/UPF, Brasil. E-mail: mayaracorreatavares@hotmail.com.

2 RETEXTUALIZAR: REORGANIZAR AS INFORMAÇÕES DO TEXTO

O processo de textualização, se configura por meio de atividades que buscam a construção e organização de textos escritos e falados. Quando se extrapola essa organização, e necessita-se modificá-los e transformá-los uma das formas de realizar é por meio da retextualização.

Marcuschi (2011) em seu ensaio intitulado *Da fala para a escrita: atividades de retextualização,* conceitua e apresenta exemplos de atividades de retextualização, apresentando transformações de textos falados a textos escritos. Inicialmente o autor apresenta a premissa de que “o certo é que a escrita não representa a fala” pois “fala e escrita são diferentes” e por serem diferentes são “duas alternativas de atualização da língua nas atividades sociointerativas diárias”. (p.45). Quer dizer, o senso comum de que a escrita é representação da fala é refutado, pois a escrita é uma invenção humana, tornando-se mais uma forma de interação entre sujeitos, não uma tentativa de tradução da fala.

O autor afirma que as semelhanças entre as duas modalidades são maiores que as diferenças, tanto nos aspectos linguísticos quanto no sociocomunicativo. Assim como tanto fala e escrita, em suas amplas manifestações textuais, são normatizadas, o que confirma que são duas modalidades distintas. Nesse sentido, Marcuschi (2011), buscou construir um modelo de análise do grau de consciência que os usuários possuem da língua, em relação às diferenças entre a fala e a escrita, a partir da retextualização.

As atividades de retextualização são compreendidas como

> rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não-problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra. (MARCUSCHI, 2011, p. 48).

Retextualizar, permite que um texto seja transformado, reformulado, recriado e modificado, com isso, um texto-base pode desenvolver outros textos, de outra modalidade, de outros gêneros e tipos. Mas o autor ressalva que, quando se quer dizer de outro modo, em outra modalidade e em outro gênero, a autor deve compreender o que foi que esse alguém disse ou

quis dizer" (2011, p. 48), para que as retextualizações sejam modificadas e adaptadas, porém coerentes com o texto-base. Desta forma há possibilidades de retextualização, explicitadas por autor, conforme o quadro 1:

Quadro 1. Possibilidades de retextualização

1. *Fala*	→	*Escrita*	(entrevista oral	→	entrevista impressa)
2. *Fala*	→	*Fala*	(conferência	→	tradução simultânea)
3. *Escrita*	→	*Fala*	(texto escrito	→	exposição oral)
4. *Escrita*	→	*Escrita*	(texto escrito	→	resumo escrito)

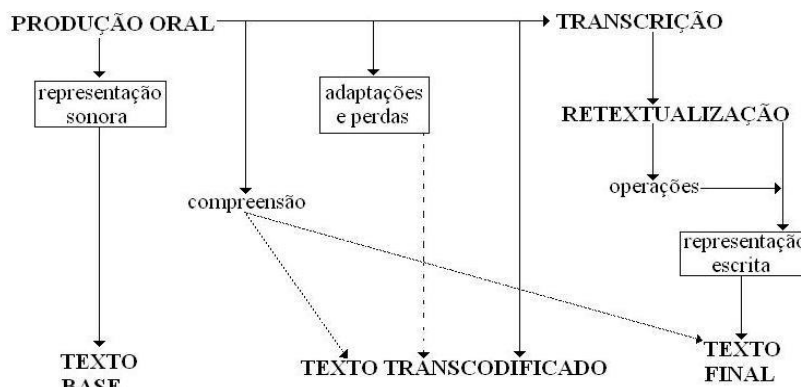
Fonte: MARCUSCHI, 2011, p.48.

Essas são algumas possibilidades de atividades de retextualização que Marcuschi apresenta e exemplifica no ensaio, formando um quadro em que ele considera como processos mais importantes, porém, é possível incluir outras modalidades, que atualmente são bastante produzidas, tais como:

5. escrita → visual (texto escrito → ilustração)
6. escrita → audiovisual (texto escrito → filmes)
7. fala → audiovisual (apresentação oral → vídeo)

As modalidades acima incluídas podem ser vislumbradas fortemente em: adaptações fílmicas de obras literárias; adaptações literárias à linguagem quadrinizada; notícias de jornais para charges, entre outros. Pois, como o autor afirma: "na realidade, nossa produção linguística diária, se analisada com cuidado, pode ser tida como um encadeamento de reformulações, tal o imbricamento dos jogos linguísticos praticados nessa interdiscursividade e intertextualidade" (MARCUSCHI, 2011. p.49).

Para elucidar o percurso realizado durante o processo de retextualização, Marcuschi apresenta um diagrama com o fluxo das ações:

Diagrama 1. Fluxo das ações

Fonte: MARCUSCHI, 2011, p. 73.

Em que o diagrama pode ser compreendido, conforme expõe Marcuschi (2011), da seguinte maneira: o fluxo da retextualização vai da produção oral – texto-base – à produção escrita – texto-final – passando por dois momentos: texto transcodificado, momento em que não há mudança mais complexas, e o segundo momento da retextualização, em que ocorrem mudanças complexas no texto-base, até chegar ao texto-final (MARCUSCHI, 2011).

Sobre a retextualização do texto-base ao texto-final, o autor apresenta e exemplifica um modelo com nove operações essenciais para o processo de transformação do texto oral ao texto escrito. Tais operações, são divididas em dois grupos. Sendo o primeiro grupo composto pelas operações 1-4 e seguem regras de regularização e de idealização e estão ligados às estratégias de eliminação e inserção de conteúdo. E o segundo grupo, abrangendo as operações 5-9 e as operações especiais, formam as regras de transformação. Esse grupo possui estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação, e formam o processo de retextualização, pois envolvem mudanças mais profundas no texto-base (MARCUSCHI, 2011).

Para o autor, as nove operações podem ser realizadas uma após a outra, até transformar o texto-base em texto-final, ou pode-se realizar uma das operações e ir diretamente ao texto-final, irá depender das modificações que serão processadas durante a atividade de retextualização. Além disso, para que o processo de retextualização seja eficiente, é muito importante que o fator compreensão seja ativado durante todo o processo, ao perceber o texto-base, ao modificar o texto e ao produzir o texto-final, pois será a compreensão que norteará a construção de um novo, sem que o sentido do texto-base seja perdido.

3 O INÍCIO DOS CONTOS DE FADAS E O PROCESSO PRIMORDIAL DE RETEXTUALIZAÇÃO

Nelly Novas Coelho (2000), estudiosa da literatura infantil e dedicada à pesquisa sobre conto de fadas, conta que tal texto é muito antigo e que se perde na poeira do tempo, porém os vestígios mais antigos remontam a séculos antes de cristo e advém de fontes orientais e célticas. Pode-se dizer que os celtas originaram e consolidaram "narrativas com heróis e heroínas, cujas aventuras estavam ligadas ao sobrenatural, ao mistério do além-vida e visavam a realização interior do ser humano" (COELHO, 2000, p. 173).

Esta forma narrativa, segundo a autora, é definida teoricamente como forma simples. E são consideradas formas simples narrativas que surgiram há milênios "anonimamente", e porque eram resultado de uma "criação espontânea" não-elaborada e passaram a circular entre os povos antigos, transformando-se com o tempo no que se chama de "tradição popular". A autora explicita que tais textos, "de terra em terra, de região em região, foram sendo levados por contadores de histórias, peregrinos, viajantes, povos imigrantes, etc., até que acabaram por ser absorvidos por diferentes povos e, atualmente, representam fator comum entre diferentes tradições folclóricas" (COELHO, 2000, p. 165).

O conto de fadas então é fruto da criação espontânea sem elaboração, de autores anônimos, nômades, que disseminaram por todo o mundo essas narrativas, tornando-se tradição popular, e narravam histórias de homens e mulheres e suas aventuras ligadas ao sobrenatural e aos mistérios do além-vida, do explicado somente pelo maravilhoso. Sua natureza, detalha Coelho, é "espiritual/ética/existencial". Por isso, a presença da fada, que etimologicamente deriva de termo latino *fatum* – significando destino. Além disso, a fada pertence ao mito – narrativa tão antiga quanto o próprio homem, que fala de deuses, seres fabulosos, de situações sobrenaturais, que explica, ou tenta, o inexplicável – e dentro dos contos de fadas possui um papel privilegiado, o de encarnar "a possível realização dos sonhos ou ideais inerentes à condição humana" (2000, p. 173). E dentro desse universo maravilhoso é que conto de fadas se valida, pois, é possível personagens com poderes sobrenaturais, que sofrem metamorfoses, que se confrontam com o Bem e o Mal personificados, que aceitam e sofrem profecias, muitas vezes inaceitáveis, que são agraciados por milagres, que contam com ajuda de mediadores –

fadas, talismã, objetos mágicos – e são confrontados por opositores – gigantes, bruxas (os), seres maléficos. (COELHO, 2000).

Os contos de fadas, desde as primeiras manifestações, que remontam a séculos antes de cristo e que se consolidam com o processo migratório de conquista que leva tais narrativas a muitas regiões e impérios, era destinado à população adulta. Na Idade Média, o conto de fadas chega ao Renascimento, se confronta com o espiritualismo cristão, e desse confronto, os textos maravilhosos são incorporados à tradição oral popular e transformam-se em textos para crianças (COELHO, 1987).

Essa informação trazida pela autora é bastante significativa, ao se pensar no processo de retextualização. Pois até o momento o conto de fadas, advindo de muitas culturas pagãs, era voltado a qualquer público, a partir desse período, especialmente na passagem da era clássica para a romântica, passa a incorporar à tradição oral e o enfoque para a ser às crianças. É impossível precisar quais foram as mudanças concretas, mas é possível evidenciar que a escolha de um público-alvo, leva a um tipo de texto, que ganha um novo valor ético-ideológico, com um caráter pedagógico – conscientizador. Além disso, a autora reforça que é nesse período que "se perde completamente o significado primitivo dos contos de fadas, intimamente relacionado com a verdade dos mitos" (1987, p. 15). Além de inaugurar uma literatura para crianças, que tinha como essência o narrar e ouvir histórias.

A partir desse momento, novas coletâneas de textos dessa natureza passam a circular em diferentes regiões europeias. E são esses novos textos, que segundo Coelho (1987) passam a ser representativos das fontes europeias. Mas, a concretização dos contos maravilhosos às crianças, deu-se no século XVII, na França, com Charles Perrault. A autora destaca:

> É dentro desse contexto que Charles Perrault sente-se atraído pelos relatos maravilhosos/exemplares, guardados pela memória do povo, e dispõe-se a redescobri-lo. Com esse trabalho de exegese, e obviamente ignorando o alcance que teria, Perrault cria o primeiro núcleo da literatura infantil ocidental: *Histórias ou contos do tempo passado, com suas moralidades – Contos da minha Mãe Gansa (1697).* (COELHO, 1987, p. 66).

Sobre essa publicação – *Contos da minha Mãe Gansa* – nascia a literatura infantil ocidental, atualmente chamada de clássica. Por vez primeira foi publicado os contos de fadas: *A Bela Adormecida no Bosque; Chapeuzinho Vermelho; O Barba Azul; O Gato de Botas; As Fadas; A Gata Borralheira; Henrique de Topete e O Pequeno Polegar.* Além disso, a

personagem mãe gansa, era conhecida entre os franceses, por ser contadora de estórias para os filhotes. Porém, mais que isso, era cultural no país as mulheres contarem estórias, enquanto fiavam durante os longos invernos (COELHO, 1987).

O conto de fadas, após essa primeira publicação de Perrault, ressurgiu fortemente com movimento maravilhoso germânico, do século XVII, com os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm. Serão eles quem irão universalizar os contos de fadas, eternizando versões que até os dias de hoje são conhecidas e lidas, pois foram os primeiros a defender a coleta e preservação desses textos. Coelho aponta que os irmãos – filólogos e grandes folcloristas – recolheram "da memória popular as antigas narrativas maravilhosas, lendas ou sagas germânicas" (1987, p.73), para publicá-los.

Sobre a recolha de textos orais realizadas pelos irmãos, Coelho (1987) revela que os irmãos não puderam sair percorrendo o interior da Alemanha para coletar histórias, por terem trabalho fixo como bibliotecários, mas sim contaram com a ajuda, especialmente, de duas mulheres, que se fizeram testemunhas e narraram muitas histórias: a primeira foi a camponesa Katherina Wieckmann, uma anciã que morava em um vilarejo do interior e ia à Kassel vender verduras e frutas, que tinha além de boa memória, um reportório bastante vasto, ela narrou mais de cinquentas histórias. A outra foi uma moça, amiga da irmã deles, que juntamente com outras moças se reuniam e narravam contos de fadas aos irmãos Grimm, inclusive, essa moça – Henriette Dorothea – tornou-se esposa do Wilhelm. (COELHO, 1987). Esses textos por elas narrados, de certa forma, representavam a criação espontânea de uma coletividade anônima, que vinha da tradição oral popular. Era o processo de resgate das narrativas de formas simples.

A partir dessa primeira coleta de textos, em 1812, os irmãos Grimm publicam a coletânea com 86 textos recolhidos da tradição oral. Depois em 1815 publicam mais 70 textos. Esses dois tomos de textos recolhidos, formaram uma edição intitulada C*ontos maravilhosos, infantis e domésticos*[i] *– Kinder- und Hausmärchen.* Sobre esta edição, Marcus Mazzari (2012) escreve no texto de apresentação que "o leitor encontrará todas as narrativas em sua versão primordial, que em muitas vezes diverge consideravelmente da forma sob a qual se tornaram famosas" (2012, p. 20)

---

[i] Em 2012, a então editora Cosac Naify lança um box comemorativo aos 200 anos de publicação do primeiro tomo de contos de fadas dos irmãos Grimm. Com tradução da publicação original e mantendo uma parte do prefácio dos irmãos. Para produção deste artigo será utilizado esta versão dos contos dos Grimm.

Novamente, torna-se evidente que o processo de retextualização ocorreu, passando da recolha do texto oral para a produção de textos escritos. E neste percurso algumas operações foram ativadas, em especial os níveis 1-4, com as regras de regularização e de idealização, que acabam por eliminar marcas da oralidade, como: marcas da oralidade e interacionais, hesitações, repetições; e inserção de conteúdo: como pontuação, introdução do parágrafo. Assim como evidencia-se, que as operações 5-9 também foram ativadas, pois formam as regras de transformação. É nesse momento que as estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação são ativadas e formam o processo de retextualização, pois envolvem mudanças mais profundas no texto-base. Corroborando com essa afirmação, ainda na apresentação, Marcus Mazzari (2012, p. 18) explica detalhadamente:

> Contos populares [...] possuem o seu habitat na tradição oral e, com frequência, iletrada, na qual ingressam diretamente da "alma do povo", conforme a expressão empregada por Jacob no espirito romântico vigente. Por isso, esses contos exigiram do compilador a mais estrita fidelidade que Jacob exemplifica a Arnin mediante seguinte imagem: se, ao quebrar um ovo, não é possível evitar que um pouco da clara fique na casca, fidelidade no sentido proposto seria preservar a gema intacta, da mesma maneira como o essencial da narrativa oral deve passar o mais incólume possível para a forma escrita.

E continua:

> No entanto, sabe-se hoje, sobretudo a partir de pesquisas desenvolvidas no século XX, que os irmãos Grimm não apenas deixaram bastante clara na casca do ovo, como também não mantiveram a "gema" das narrativas propriamente intacta. Na passagem da versão oral para a escrita houve certa elaboração estilística, houve trabalho de padronização e homogeneização, trechos fragmentados foram complementados, contradições abandonadas etc. (2012, p. 18).

O que reforça a afirmação de que, apesar da vontade dos autores de manter uma fidelidade ao texto-base, houveram muitas intervenções que acabaram por retextualizar e criar um novo texto-final: os contos de fadas editados e publicados pelos irmãos Grimm.

Após essa primeira publicação, os irmãos voltaram a publicar outras 16 coletâneas, até 1857, quando foi organizada a última coletânea com aproximadamente 211 textos. Nesse momento o trabalho dos irmãos Grimm já era conhecido e passava a ser reconhecido internacional. Atualmente suas obras são presentes em praticamente todos os países do mundo, e ocupam o primeiro lugar entre os livros alemães mais traduzidos, assim como seus contos, a

partir de 2005, tornaram-se Patrimônio da Humanidade dentro do programa Memória do Mundo da Unesco.

3.1 Processo de retextualização no conto de fadas Branca de Neve

Atualmente os contos de fadas, em especial os recolhidos e publicados pelos irmãos Grimm, se atualizam por meio de inúmeros outros textos. Dentre os muitos gêneros destacam-se três textos para tecer considerações acerca do processo de retextualização dos contos de fadas. O primeiro texto a ser comentados é o conto {53} *Branca de Neve*[i], dos irmãos Grimm; o segundo é o longa-metragem de animação dos Estúdios Disney *Branca de Neve e os Sete Anões;* e a ilustração da série "*Selfie fables: The evil queen*" da ilustradora italiana Simona Bonafini.

O conto {53} *Branca de Neve* publicado por vez primeira 1812, pelos irmãos Grimm é longo, na versão de 2012, composto de 9 laudas, e tem como personagens principais: Branca de Neve; sua mãe – a rainha –; o espelho; os sete anões; o belo príncipe; o caçador e o criado do príncipe. Este será o texto-base para realizar as considerações sobre as retextualizações posteriores. A seguir, reproduz-se um resumo do texto:

> Num certo dia de inverno, flocos de neve caíam como penas do céu, e uma bela rainha costurava à janela, cujo batente era de ébano preto. Enquanto estava costurando e levantou o rosto para ver a neve. Como o vermelho combinava tão bem com o branco, ela pensou: Quem me dera ter uma filha branca como a neve, vermelha como o sangue e negra como o batente. Pouco tempo depois ela deu à luz uma menina [...]. (GRIMM, 2012, p. 247).

Este é o trecho que dá início ao conto. Após isso, a bela rainha, que falava com o espelho todos os dias, e fazia a pergunta clássica: "Espelho, espelho meu, existe no mundo alguém mais bela do que eu? ", recebe como resposta que a "Branca de neve é mil vezes mais bonita" e ao ouvir tais palavras a rainha "ficou pálida de inveja" e resolveu chamar o caçador para matá-la na floresta. O caçador não a mata, deixa-a na floresta e ela encontrou a casa do sete anões. O tempo passa, o espelho continua dizendo que Branca de Neve é "mil vezes mais bonita" e bela rainha passa a usar magia para matá-la: primeiro oferece um cordão para o vestido e acaba por

---

[i] Será lida e comentada a versão do conto do livro *Contos maravilhosos, infantis e domésticos,* publicado em 2012, pela Editora Cosac Naify. A versão do texto é a mesma da primeira publicação de 1812 dos irmãos Grimm.

apertar tão forte que Branca cai sem ar, os anões chegam e a salvam; depois ela envenena um pente e oferece à Branca que ao tocar no cabelo cai novamente, os anões chegam a salvam novamente e ao fim, ela veste-se de senhora, envenena uma linda maçã e oferece à Branca, que ao comer o primeiro pedaço cai morta, os anões chegam e não conseguem salvá-la.

A partir daí, Branca de Neve passa a ser velada em um caixão de vidro, não se decompõe, ficando ainda mais linda. O tempo passa, a rainha está satisfeita, sendo a mulher mais bela do reino. Num dia qualquer o belo príncipe vai à floresta, entra na casa dos anões e ao encontrar Branca de Neve no caixão, ele apaixona-se por ela. Necessita sua presença, e acaba pedindo aos anões que deixem que ele a leve ao seu castelo e de lá passe a cuidar dela para sempre.

Chegando ao castelo, Branca de Neve passa ser conduzida a todos os aposentos pelos criados. Ia ao salão junto com o príncipe; comia junto com o príncipe, e quem carrega eram os pobres dos criados. Certo dia, um deles enfurecido, abriu a tampa do caixão, ergueu a Branca e disse: "passamos o dia sofrendo por uma menina morta! E com isso deu um tapa nas costas dela. Nesse instante o pedaço da maçã podre que ela havia mordido saltou de sua garganta e Branca de Neve estava viva outra vez" (GRIMM, 2012, p. 254).

A história continua, acontece o casamento e a bela rainha – a mãe de Branca – é convidada a ir também, porém quando chega ao palácio, recebe de presente um par de pantufas de ferro aquecidas no fogo. Forçaram-na a calça-las e a dançar, até o momento em que caísse morta.

A partir deste texto-base, no século XX, precisamente em 1937, Walt Disney lança em seus estúdios seu primeiro longa-metragem de animação, um musical romance de aproximadamente 100 minutos, *Branca de Neve e os Sete Anões*[i]. O filme inicia com uma breve narração em forma de conto, conforme reprodução de figura 1 abaixo:

[i] No Youtube há disponível uma versão dublada e completa do filme.

Figura 1: Primeira cena do filme Branca de Neve e os Sete Anões

Fonte: WALT DISNEY PRODUCTIONS, Branca de Neve e os Sete Anões.

Inicialmente é possível evidenciar que houve um processo de compreensão do texto-base. A história original de uma linda menina que foge para a floresta, conhece os anões e sob os encantos malvados entra em uma morte induzida, por vingança de ser tão bela permanece no filme. Porém, ao realizarem a adaptação houve uma mudança de gênero, passando de um texto escrito para um texto audiovisual, e consequentemente, mudou o suporte – do livro para a tela. E notável que o processo de retextualização ocorreu, pois houveram cortes da narrativa original, e ampliação e alteração de conteúdo, sendo inseridas falas a todos os personagens, ampliação sonora, pois é um filme musical.

Além dessas mudanças, houveram mudanças de conteúdo, que acabaram por modificar o enredo consideravelmente. As primeiras mudanças estão na primeira cena. Uma é que é criada a grande frase de início “Era uma vez...”, que se recorrido ao texto-base ela não existe. Essa frase tornou-se uma marca registrada, a partir daí, de todos os contos de fadas. A segunda mudança foi que no filme, a rainha má, passa a ser chamada assim, e é a madrasta de Branca de Neve, porém, no texto-base é a mãe de menina que tenta matá-la, por inveja. Essas duas primeiras mudanças são bastante significativas, pois o filme foi pensado para um público infantil, nisso um começo lúdico e maravilho dá um tom de conto de fadas, assim como não seria adequado que a mãe fosse tão má e desejasse a morte da própria filha, que cometeria um crime, a estratégia dos autores foi então, criar o estereótipo de que “a madrasta é uma bruxa má”. Outra cena retextualizada é a que desfecha o texto-final (figura 2):

Figura 2: Penúltima cena do filme Branca de Neve e os Sete Anões

Fonte: WALT DISNEY PRODUCTIONS, Branca de Neve e os Sete Anões.

O beijo do príncipe que desperta Branca de Neve, nunca existiu no texto-base, conforme pôde ser evidenciado anteriormente. Porém, a ideia era produzir um conto de fadas lindo, romântico, logo não caberia ali, a princesa levar um tapa nas costas e saltar a maçã envenenada. Uma das cenas mais clássicas do filme, não existe no texto-base, foi criada.

Outras mais considerações são possíveis de serem feitas, porém, estas já corroboram para as realizadas sobre o processo de retextuzaliação que ocorreu com o texto-base dos irmãos Grimm para o texto-final da Disney. É possível perceber que houve uma compreensão geral do texto-base, pois manteve-se fiel a algumas cenas e personagens, ou seja, o processo de texto transcodificado aconteceu. E houve o processo de retextualização, pois muitas foram as adaptações realizadas, assim como evidenciou-se perdas e alterações. É possível dizer que as operações (diagrama 2), especialmente as 5-9 foram ativadas para que o texto-final tivesse essa estrutura.

Outra retextualização – agora século XXI - que é destacada é a ilustração realizada pela artista Simona Bonafini, "*The evil queen*" (figura 3):

Figura 3: Selfie fables: The evil queen

Fonte: BONAFINI, Simona, 2014.

A arte foi criada em 2014, e compõe um projeto da ilustradora italiana "*Selfie fables",* no qual a artista retextualiza os contos de fadas, especialmente os publicados pelos irmãos Grimm. Ela produz uma selfie, inserindo os personagens principais dos contos e escolhe uma cena que seja significativa e marcado do conto e para complementar usa um filtro que se refere a uma rede social – Instagram – e une a ilustrações a textos, mas não qualquer texto, comentários de outros personagens do conto, que complementam a cena, por isso a opção por uma linguagem mais informal. A autora modifica o gênero textual, em relação ao texto-base que é uma narração, produzindo um texto imagético, assim como muda o suporte, que agora é o digital.

Na ilustração acima, tem-se o espelho, a rainha má, Branca de Neve, nos comentários, a cena clássica em que ela pergunta quem é a mais bela, e o espelho responde que é a rainha, e continua, mas quem é esta atrás de você? Porém a estratégia usada é diferente, a autora utiliza o comando # para criar uma interação entre os personagens e dar veracidade, como se cada personagem que participou tivesse uma conta na rede social.

Esse texto é bastante moderno, dialoga com as redes sociais, atualiza o conto de fadas, e traz uma versão mais jovem. Se o texto-final anterior – filme – tinha um enfoque para o público infantil, este, por sua vez, dialoga com um público mais jovem. Além disso, convoca

um público que conhece o conto de fadas na íntegra, se não, não fará sentido aos leitores e mais, que utilize a e conheça a linguagem do Instagram.

É possível inferir que a autora realizou um processo de compreensão do texto-base, mantendo personagens principais, os comentários foram retirados de trechos do texto-base, manteve uma coerência e ainda, que ela realizou o processo de retextualização, pois conforme afirmou Marcuschi (2011) retextualizar, permite que um texto seja transformado, reformulado, recriado e modificado, com isso, um texto-base pode desenvolver outros textos, de outra modalidade, de outros gêneros e tipos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de retextualização, segundo Marcuschi (2001) permite que, a partir de um texto-base, outros textos possam ser elaborados. E essa elaboração não acontece espontaneamente, e sim por meio de um fluxo de ações, que necessita estratégias para realizar tal ação. Além disso, é muito importante que haja uma compreensão profunda do texto-base para que ele seja transformado, reformulado, recriado e modificado, a fim de que as retextualizações sejam modificadas e adaptadas, porém coerentes com o texto-base.

Ao longo das considerações tecidas neste artigo foi possível evidenciar que os contos de fadas, desde sua origem, passaram por processos de retextualização. Visto que os contos de fadas são originais da tradição oral iletrada e popular, e a partir da recolha de autores, especialmente os irmãos Grimm, é que se tem os contos de fadas publicados até hoje.

É importante destacar também que os contos de fadas são textos que, ao longo de sua existência, vêm se atualizando e se transformando, mas mantém em sua essência sempre um fator comum a todos os gêneros e todas as culturas, e que, o que se considera versões atuais de contos de fadas, na perspectiva da Linguística Textual, são textos-finais, originários de um texto-base que passaram pelo processo de retextualização.

REFERÊNCIAS

A BRANCA de Neve e os Sete Anões. Diretor: David Hand. Walt Disney Productions, 1937. (83 min), colorido. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-sxbZ70VRsg>. Acesso em: 10 set. 2017.

BONAFINI, Simona. *The evil quenn.* Disponível em: <https://www.facebook.com/simonabonafiniartwork/>. Acesso em: 10 set. 2017.

COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas.* (Série Princípios). São Paulo: Editora Ática, 1987.

______ . *Literatura infantil:* teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

GRIMM, Jacob; GRIMM Wilhelm. *Contos maravilhosos, infantis e domésticos.* [Tomo 1 e 2]. Tradução de: Christine Röhrig. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: processos de retextualização. In: _____. *Da fala para a escrita:* atividade de retextualização. São Paulo: Cortez, 2011. p. 45-125.

O DISTANCIAMENTO LINGUÍSTICO ENTRE PROFESSOR E ALUNO

Fernanda Paloschi Zat[i] (UPF)

1 INTRODUÇÃO

As pessoas, desde o nascimento têm em suas concepções uma predisposição ao ato da fala, que vai sendo aperfeiçoada através do tempo por meio de suas convivências no âmbito social que está inserido. A criança começa interiorizar e compreender as regras que são necessárias para a formação de frases em razão do contato linguístico com outras pessoas. Por isso, podemos perceber que a linguagem é formada pelas experiências ligadas ao contato social e ela não será de fato existente fora da sociedade.

A língua é formada por elementos que a fazem ser capaz de desenvolver a comunicação, em que o indivíduo pode expressar seu pensamento, isto é, constituído por ela mesma. Por isso, a língua é comum a determinadas sociedades e tem características próprias e, principalmente, históricas, ligadas à cultura e a forma com que as pessoas se expressam entre si em suas comunidades. Em vista disso, temos comportamentos diversos, então, tem-se a ocorrência de tensões sociais. Isso indica que quando não entendemos os fenômenos linguísticos é impossível entender a maioria das variações que fazem parte das culturas e das práticas sociais.

Em todas as línguas existem variações, porque a língua está em constante mudança, pois, à medida que o tempo passa, as pessoas constituem conhecimentos, aperfeiçoando a linguagem de maneira que, caracterize sua forma de expressão conforme o meio em que o indivíduo está inserido. Nessa linha, também deve ser observado que as gírias ou vícios de linguagem aparecem trazendo à língua diversos termos que a fazem sofrer variações ou mutações.

A linguagem dos alunos é caracterizada por diferentes formas de falas, porque eles estão expostos em sua comunidade familiar ou social e isto aumenta a probabilidade de que na escola, existam inúmeras maneiras de expressões, as quais são trazidas pelos alunos causando uma mistura de fatores linguísticos que devem ser trabalhados pelos professores de forma adequada,

[i] Mestranda em Letras, Universidade de Passo Fundo, Brasil. E-mail: nandazat@hotmail.com

não havendo preconceito dos colegas e principalmente, do educador. Isso faz com que a aprendizagem aconteça fluentemente em um ambiente saudável que aprimore o conhecimento dos indivíduos proporcionando a eles um futuro promissor como profissional, através da capacidade linguística que lhe foi dada no seu ser como falante e suas variações.

Neste trabalho, estão expostos os conceitos sobre o preconceito linguístico, o papel do professor em relação à linguagem do aluno e também sobre "o certo o errado e o diferente", fatores existentes dentro do âmbito escolar e que devem ser trabalhados das melhores maneiras para haver, de fato, a aprendizagem de qualidade.

2 O PRECONCEITO LINGUÍSTICO

A sociedade organiza – se em grupos de diferentes naturezas, com mudanças na linguagem em cada meio, independente da classe sócio – econômica cultural ou racial. A especificidade se desenvolve de forma única em cada comunidade, proporcionando aos membros até mesmo exclusividade nas expressões utilizadas no cotidiano. Dessa forma, conduzindo-os a qualidade de falantes natos de determinada cultura. Os grupos sociais desenvolvem práticas específicas, definindo a identidade de seu grupo. Para Hannecker:

> Cada um avalia positivamente suas práticas sociais, considerando – as melhores, superiores do que as do outro grupo, o que implica a desqualificação e até mesmo a estigmatização das práticas sociais de uns e outros. Essa avaliação é regida pelo princípio da dominação, o qual, consciente ou inconsciente, explicito ou implícito, aceito ou negado, comanda, em grande parte, a dinâmica da estruturação social. (HANNECKER 2004, p.34)

Segundo o autor, os falantes de diferentes grupos valorizam sua prática de fala como positivas superiores, maiores, o que implica na desvalorização da linguagem de outro grupo. Essa desvalorização da fala alheia faz com que haja a desqualificação de alguns meios ou formas da língua. A desqualificação da linguagem acontece porque em cada sociedade existe o princípio de dominação, que é a formação da estrutura da dinâmica social. Nela existem alguns pontos que a caracterizam, a posição social, a cultura, a região, entre outros fatores que, consideravelmente, estruturam o preconceito sobre os demais. Para Bakhtin (2006, p.17), "Se a língua é determinada pela ideologia, a consciência, portanto o pensamento, a "atividade mental", que são condicionados pela linguagem, são modelados pela ideologia".

Por suas ideologias, as sociedades abrangem a linguagem com diferentes mutações, mas, pode-se observar que ela é valorizada geralmente em grupos dominantes ou de poder superior. Dessa forma, cristalizando na mentalidade de muitos falantes, que existe uma forma "correta" de fala, de características qualificadas como "melhores". Assim, estabelecendo regras comportamentais adequadas para conviver na sociedade e não ser vítima do preconceito.

A humanidade já cometeu crimes e guerras por causa da dominação de povos, em que os mais poderosos beneficiam-se do direito de julgar, fazendo com que, os mais fracos sofressem danos corporais e psicológicos. Esses acontecimentos, na humanidade, geraram, em nossas sociedades atuais, o preconceito.

O preconceito linguístico é revelado nas relações entre falantes por variadas razões, uma delas é a socioeconômico-cultural, no qual, os bens materiais e simbólicos de uma sociedade capitalista refletem a separação entre dominantes e dominados. Nossa sociedade apresenta diferentes variedades linguísticas, no entanto a mais prestigiada é a falada pelo grupo social dominante, assim como nos demais valores.

Segundo Gnerre (1998), "Uma variedade linguística 'vale' o que 'valem' nas sociedades os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais".

A discriminação é mais acentuada quando o dialeto de prestígio e os demais são identificados com a língua escrita. No cotidiano jamais se fala como se escreve, alguns grupos de falantes conseguem aproximar-se mais deste feito, mas as condições de fala e escrita nunca serão as mesmas.

Nas escolas, o português é ensinado tendo como referência os padrões escritos de linguagem, nas quais, há professores que censuram alunos que "infringem as normas na língua falada", o que se torna um absurdo. Bagno expõe algo importante que pode elucidar esse pensamento:

> Respeitar a variedade linguística de toda e qualquer pessoa, pois isso equivale a respeitar a integridade física e espiritual dessa pessoa como ser humano, porque a língua permeia tudo, ela nos constitui enquanto seres humanos *Nós somos* a língua que falamos. (BAGNO 2004, p,144).

A associação dessa linguagem mais prestigiada à língua escrita discrimina as outras, sendo considerada a manifestação linguística "normal", implicando nas restantes

"anormalidades". Na medida em que isso é entendido, os sujeitos se convencem que é desse modo que se deve falar a língua. Com isso, os demais falantes entendem que realmente não sabem a língua e restringem-se a falar somente o necessário e quando lhes são solicitados. Sendo este o pior resultado que a discriminação linguística pode levar aos seus falantes, o silenciamento, com todas as consequências para a vivência, além do analfabetismo, que possui um alto índice em nosso país.

Os dialetos populares são taxados de preconceito pelas classes dominantes, considerando seus contextos de valores melhores que da classe dominada, arraigando-se na sociedade.

Pessoas socialmente marginalizadas, discriminadas e sem motivação alguma para os estudos, geralmente possuem uma forma de comunicação diferente dos demais grupos na sociedade, esta é a razão de serem vítimas do preconceito linguístico, além dos outros preconceitos que as sociedades lhes impõem. Por mais que a força da escolarização lhes ajude, dificilmente irão perder suas marcas de pronúncia.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) fazem referência sobre muitas variedades dialetais que se identificam geográfica e socialmente no modo de falar das pessoas. Com isso, fica claro que o objetivo do ensino da língua, é conscientizar os alunos que por várias razões, a linguagem é falada de maneira diferente. Cabendo à escola mostrar suas variantes, em práticas sociais específicas.

3 O PAPEL DO PROFESSOR EM RELAÇÃO À LINGUAGEM DO ALUNO

O ser humano, ao nascer, é biologicamente capacitado a falar uma língua que está inserida em um determinado grupo socioeconômico-cultural. A criança aperfeiçoa-se à medida que se desenvolve psicologicamente no contexto que estiver envolvido, e é nesse contexto e é essa língua que a criança irá dominar.

A linguagem é um importante fator para a socialização e demarca a identidade do indivíduo, portanto, sua classe de sujeito. Por isso, a linguagem da consciência de si mesmo. "O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ela passa a existir", diz Vigotsky (1993, p.108).

Concebido pela ação educativa, o ser humano se desenvolve no contexto de suas práticas sociais. Por isso, é essencial na educação o ensino da língua, pois o desenvolvimento linguístico consiste na liberdade de pensamento e na autonomia linguística, mas somos concebidos em uma realidade que prioriza a linguagem das classes dominantes como padrão, então é importante que também aprendam essa linguagem prestígio, mas para garantirem a liberdade e autonomia.

O educador, com uma visão sem preconceitos, poderá mostrar ao seu aluno a importância de saber falar a língua padrão, indicará formas ou meios de conseguir atingir essa padronização, não para desvalorização do próximo, mas para o aprimoramento intelectual do educando, apontando novos horizontes de realização profissional e humana. Dessa forma, mostrando para o aluno que a prática preconceituosa afeta milhões de brasileiros, desmotivando e desqualificando qualquer falante.

Com o intuito de ascender profissionalmente o aluno, o professor deve caracterizar os dois âmbitos sociais, a padronização linguística e o preconceito linguístico, pois se ele tiver consciência da existência dessas práticas poderá, futuramente, não sofrer e nem realizar injustiças preconceituosas contra falantes com marcas culturais ou regionais em sua fala.

Se o educador tiver consciência contrária, preconceituosa, não atingirá bons resultados, porque ao corrigir o aluno com marcas culturais o impedirá de participar ou aprender sobre a linguagem padrão, pois falará apenas quando lhe perguntarem e somente o essencial. Geralmente o aluno se recusará a fazer manifestações orais, pois se sente menos valorizado, porque sofreu ações preconceituosas do professor e, consequentemente, dos colegas.

A oralidade na escola é um importante fator a ser trabalhado. Os alunos precisam obter firmeza em suas ideias e, principalmente, conseguir adequar as palavras conforme o ambiente que estiver inserido.

O professor tem o papel de auxiliar o aluno com trabalhos orais, como se houvesse uma espécie de “treinamento” para conquistar competência a partir da fala.

Nesta perspectiva, de o professor auxiliar o aluno no aperfeiçoamento da oralidade, deve-se ter em mente que a capacidade linguística do educando é diferente da do professor. Por isso, ele precisa ter amadurecimento sobre a língua e suas ramificações, isto é, as diferentes culturas brasileiras que influenciam na linguagem do indivíduo.

O educador, no momento que estiver trabalhando com textos orais, não pode constranger o aluno com correções, pois isso acarreta em desmotivação e envergonhamento do educando, dessa forma, implicando na aprendizagem do mesmo.

4 O DIFERENTE NÃO É ERRADO

Para o ensino de língua portuguesa acontecer realmente, é necessário que o professor conheça a realidade linguística em que o aluno está inserido, dessa forma havendo, melhor interação dos falantes envolvidos, sem desqualificação de marcas culturais, por parte do professor. O professor precisa ter conhecimento linguístico necessário para não cometer erros graves, por causa da fala que o educando está contextualizado. No seu texto Cagliari (1996, p. 34) diz “sem uma base linguística verdadeira, as pessoas envolvidas em questões de ensino de português acabam ou acatando velhas e erradas tradições de ensino ou se apoiando explicita ou implicitamente em concepções inadequadas de linguagem”.

Por isso, podemos dizer que o ensino sofre grandes prejuízos em razão da falta de conhecimentos linguísticos do professor de língua, porque ele passa a usar métodos inadequados ao utilizar o conteúdo da gramática. Esses conteúdos geralmente são colocados pelo educador como regras a serem realizadas e que seriam a norma culta. Mas, a realidade é outra, pois o aluno não aprende realmente para que serve e, para que é utilizada essa regra, a qual não é demonstrada pelo contexto escrito ou fala do mesmo. Com isso, a inadequação do conteúdo faz o aluno pensar que a gramática e a língua portuguesa são difíceis ou impossíveis de serem aprendidas. Bagno (2004, p.15) aborda a fala do aluno dizendo que:

> Esse mito é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma lingüística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização, etc. (BAGNO 2004, p. 15).

A falta de conhecimento linguístico do professor faz com que as aulas decaiam, porque se a metodologia do ensino obriga o aluno adotar uma forma adequada de fala tendo que abandonar seu dialeto, consequentemente ele sentirá reflexos na sua aprendizagem e provavelmente haverá dificuldades no rendimento escolar, por isso será dito como inferior, em

relação ao aluno que tem a pronúncia das palavras aproximada da escrita. Esse aluno com maior rendimento certamente tem o incentivo desde cedo, do uso ideal das palavras, geralmente estimulado por seus pais, a fazer leituras e também no uso da linguagem do dia a dia.

Enquanto, o aluno com maiores dificuldades, não teve estímulo, apenas na escola e quando se depara com trabalhos ou metodologias que não estão preparados linguisticamente, ele passa a ser taxado como incompetente e acaba sendo reprovado. Isso é ocasionado porque o educador não tem a visão necessária para avaliar e aproveitar os pontos positivos de um aluno desse nível, retirando a oportunidade de ensinar e mostrar o melhor caminho para adequar a linguagem.

Para o aluno aprender a fala aproximada da padronizada pela escola é uma tarefa difícil, porque para ele pode ser um amontoado de palavras que precisam ser organizadas, mas não obtém o conhecimento sobre elas, sem dúvida o aluno que usa linguagem da escola não terá dificuldades, porque já está adaptado a esse uso. Mas, a instituição utiliza o mesmo método de avaliação, assim o aluno que fala diferente ou que pertence a classes inferiores na sociedade, terá um desempenho menor que o outro, separando as classes boas das classes ruins, originando, então o preconceito dentro da escola.

Cagliari (1996) comenta que “na escola, quem sabe é prestigiado e quem não sabe se esforça por aprender, mas não consegue, no curtíssimo espaço de tempo que a escola lhe dá, é reprovado”.

Através desse pensamento é importante considerar que, os falantes de língua portuguesa têm muitas variações de linguagem, pelo uso das comunidades falantes, ou da influência cultural, por isso não existe certo nem errado, existe o diferente. Sendo que, o errado é existente somente na estrutura gramatical e não linguística.

A língua é um fenômeno social e cultural, ela se espalha e têm variações de diferentes níveis de dialetos, todos semelhantes, mas apresentando suas individualidades entre si. Esses dialetos de uma língua têm seus usos específicos ou próprios, mas semelhantes.

A escola trata das variações linguísticas como certas ou erradas gramaticalmente. O diferente não é avaliado pelo educador, mesmo sendo a realidade que ele se depara ao chegar à sala de aula. Dificilmente uma criança chegará à escola sem variações linguísticas, mesmo que tenha sido estimulada a utilizar a língua padrão desde o início da sua vida como falante. Se a

escola não compreender esse fato, cometerá grandes injustiças, pois ninguém fala certo ou errado, mas de formas diferentes.

Outro fato que podemos observar em relação ao certo, errado ou diferente são as atividades proporcionadas pelos professores de língua portuguesa. Essas atividades são direcionadas à valorização indevida da escrita, que consequentemente leva o aluno crer que a linguagem essa é correta.

A fala e a escrita têm valores distintos, na linguagem são utilizados termos que na escrita não aparecem, e vice-versa. Podemos afirmar que as pessoas entendem muito mais um texto falado do que o escrito. Isso não significa que a fala tem maior importância do que a escrita, porque as duas formas de linguagem têm o mesmo valor semântico, ou seja, de sentido. Toda a língua escrita ou falada é capaz de exprimir ações ou simplesmente um texto baseado em um conteúdo.

Se o aluno utilizar termos de fala em seus exercícios, redação, por exemplo, seu trabalho na visão da escola, necessitará de elementos de coesão, de argumentos e completude textual, o que o professor não leva em conta é que existem em textos literários usos da língua falada.

A criança na escola não pode escrever o que simplesmente lhe vem em mente. Ela precisa aprender ler e escrever, mas não somente pela metodologia que a escola lhe estabelece, ela precisa compreender formas diferentes, valorizando as culturas distintas existentes na linguagem.

A norma gramatical representa o espaço e a vida escolar, é muito mais fácil para escola avaliar somente as regras gramaticais que o aluno utiliza de forma inadequada, porque não consegue compreender, tendo em vista que, não corresponde ao funcionamento da língua portuguesa que esta cheia de diferenças.

A correção gramatical não é sinônimo de linguagem perfeita e correta. Existem alunos que conhecem as normas gramaticais e não conseguem escrever textos criativos e com conteúdo, talvez porque apenas têm preocupação em escrever corretamente e acabam não pensando no conteúdo do texto, por isso, pode-se dizer que a gramática não basta. O texto precisa de expressões linguísticas que o completem em sua elaboração. Cagliari (1996) afirma que “A gramática normativa foi num primeiro momento uma gramática descritiva de um dialeto de uma língua”.

A escola não precisa de uma gramática normativa para ensinar o dialeto padrão, apenas da gramática descritiva que demonstra a variedade da língua portuguesa, que a escola quer que os alunos aprendam. Assim, fazendo a utilização da gramática descritiva, que é a descrição de como uma língua funciona e seus usos.

O aluno passa a ter mais credibilidade em seu dialeto, percebendo que a gramática aperfeiçoa a fala, isso representa ascensão social e intelectual, contudo o aluno não precisa abandonar definitivamente seu dialeto.

A gramática descritiva é o estudo dos conjuntos e regras, sobre o funcionamento da língua, por meio dos dialetos, é o conhecimento que se tem da estrutura e os usos de uma língua com diversas características e níveis.

É necessário que um professor desde a alfabetização tenha conhecimento sobre a linguística, dessa forma poderá realizar seu trabalho com precisão no ensino da língua. A linguística no uso do ensino da linguagem tem importante papel para o estudo da mesma. Um profissional competente precisa conhecer a língua portuguesa e seus usos, o aluno aprende o que lhes é ensinado e provavelmente serão muito maiores as dificuldades se for da forma errada.

A linguística é o estudo da linguagem humana e como ela funciona, cada uma de modo particular e com seus dialetos e usos da língua falada e escrita.

A sociolinguística também é importante para o ensino da língua portuguesa, em que alunos nativos estão inseridos, levando em conta variações geográficas, sociais e estilísticas. O estudo da sociolinguística mostra os problemas e as variações da fala e da norma culta, muito comuns nas grandes cidades, assim, consequentemente, nas escolas, onde os alunos são expostos a vários usos da língua, por isso se não for bem trabalhado esse aspecto, o preconceito invade as instituições de ensino, acarretando em um ambiente de discriminação e desvalorização dos dialetos de menor prestígio em relação ao dialeto padrão.

Portanto, a escola necessita fazer com que o educando compreenda a diversidade linguística existente em nosso país, e que a sociedade está repleta de dialetos que podemos, então, fazer uso de uma forma e outra de fala e não estaremos falando certo ou errado, e sim, diferente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a formação na graduação do curso de Letras, foram inúmeras as discussões sobre o uso da linguagem e as diferentes formas com que são utilizadas nas diversas culturas existentes em nossa sociedade. Com isso, entende-se que na formação como Psicopedagoga também seja importante dar foco à linguagem, pois é através dela que vivemos e interagimos como formadores de pessoas, bem como, na atividade da psicopedagogia que busca auxiliar indivíduos a sanar suas dificuldades de aprendizagem.

Com o estudo direcionado às bibliografias, pôde-se entender mais profundamente o problema, pois somos incluídos de forma expressiva diante desse fato.
São evidentes os conflitos contra as diferentes formas de preconceitos. Algumas pessoas estão tomando consciência de que o preconceito é resultado da ignorância e que a diferença existe e deve ser compreendida e, dessa forma, precisa ser respeitada. Com isso, aprendemos que, apesar das diferenças, podemos ser pessoas melhores aceitando e respeitando o jeito de ser do outro.

O preconceito linguístico é uma área pouco trabalhada e muitos falantes não conhecem o significado disso. Ainda mais, o estudo a partir da língua portuguesa falada não é compreendido e as variações são consideradas erros porque as pessoas acham que o português falado deve seguir as normas do português escrito e somente a norma culta é correta porque está próxima das regras gramaticais que são estudadas nas escolas.

As escolas devem trabalhar o aspecto de fala, abrindo espaços para trabalhos orais. Mas isso deve ser trabalhado de forma adequada mantendo as marcas culturais do aluno, ou seja, não o fazendo mudar sua forma de fala para aproximá-la da língua escrita, o que não é correto segundo estudiosos linguísticos.

As crianças, nas escolas, são vítimas do preconceito, pois estão expostos a diversos trabalhos orais. Mas se isso for um trabalho baseado em correções, não será produtivo porque faz o aluno silenciar diante dos colegas e professor. Por isso, deve-se dar maior importância ao estudo do preconceito. Os educadores precisam ter consciência da existência das variações e, se houver preconceito na aprendizagem, acarretará numa desvalorização das capacidades existentes no aluno.

A consciência do educador, em relação às diversas formas de fala, é um importante fator na aprendizagem. Então, se isso ocorrer em sala de aula, podemos ter certeza da existência de um ensino qualificado, que não expõem o educando ao ridículo e, sim aceita as diferenças não qualificando o aluno como incapaz de produzir bons trabalhos na escola ou diante da sociedade.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico:* O que é como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais:* terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEC, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Lingüística.* São Paulo: Editora Scipione, 1996.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HANNECKER, Lenir Antônio. *Educação e preconceito linguístico.* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM LEITURA, LITERATURA E LINGUAGENS:
Novas topografias textuais

04 a 06 de outubro de 2017
UPF-Passo Fundo (RS), Brasil

ENSINO HÍBRIDO: UM OLHAR PARA O ENSINO DE LÍNGUA

Fiama Aparecida Vanz[i] (IFSUL)

1 INTRODUÇÃO

Com o passar do tempo, a realidade escolar tornou-se multicultural, por configurar um espaço heterogêneo, onde em uma mesma sala de aula existem múltiplas formas e tempos de aprender. Dentro desse contexto destacam-se as aulas de língua estrangeira. Na educação básica muitos são os desafios enfrentados, como o grande número de alunos por sala de aula, o pouco tempo e os diversos níveis de conhecimentos linguísticos em um mesmo espaço.

Baseando-se nas abordagens expostas, alguns questionamentos nos inquietam e merecem ser discutidos e aprofundados. De que forma as perspectivas do Ensino Híbrido podem corroborar de forma positiva com o ensino de línguas? Até que ponto a implementação dos mais diversos recursos tecnológicos impactam nos resultados e na aprendizagem de língua?

Partindo de tais questionamentos e tendo em vista o âmbito educacional, a defasagem no ensino de línguas e no grande desafio de planejamento e aplicação das atividades escolares devido à grande heterogeneidade presente em uma única sala de aula, esta proposta se dispõe a pensar, estudar e questionar as perspectivas do *blended learning* ou ensino híbrido que reforce a importância de um estudo de língua significativo, que não deixe as questões metalinguísticas de lado, mas que saiba abordá-las a partir de questões expressivas, provocando aprendizagem de fato. Além disso, pretende reforçar a importância de um ensino personalizado, tendo como apoio as tecnologias, tornando viável a sua aplicação em sala de aula.

Dessa forma, as reflexões aqui expostas organizam-se em um primeiro momento em conceituar, de maneira teórica o ensino híbrido, bem como diferenciar e demonstrar os principais modelos de aplicação da teoria existentes. Em um segundo momento algumas perspectivas a respeito da posição do estudante frente às concepções de aprendizagem baseadas nas abordagens expostas serão ressaltadas e por fim, algumas reflexões serão realizadas,

[i] Formada em Letras: Português, Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade de Passo Fundo e pós-graduanda em Linguagens, Tecnologias e Educação pelo Instituto Federal Sul-riograndense Câmpus Passo Fundo). E-mail: fiamavanz@gmail.com

estabelecendo ligações com as perspectivas da teoria estudada e a realidade do ambiente educacional brasileiro, principalmente do ensino de línguas.

2 ENSINO HÍBRIDO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

No surgimento da instituição escola, a grande preocupação era em matricular o maior número de crianças, fazendo com que a maioria tivesse acesso a uma mesma educação. Dessa forma, a educação era vista e pensada de uma forma padronizada, bem como afirmam Horn e Staker (2015, p. 6):

> a teoria era que, os estudantes agrupados por nível e, então, reunidos em salas de aulas, os professores poderiam ensinar 'as mesmas matérias, da mesma maneira e no mesmo ritmo' – um processo padronizado ou monolítico – de modo que as escolas pudessem matricular um número muito maior de estudantes (HORN; STAKER, 2015, p. 6).

Muito tempo passou desde o surgimento da escola, no entanto a preocupação em padronizar o ensino ainda é a mesma. Há uma grande preocupação em formar os estudantes para o mercado de trabalho, no entanto, espera-se que esse trabalho seja somente braçal, pois não se prepara os alunos para que sejam trabalhadores intelectuais, para que resolvam problemas e que sejam capazes de raciocinar em busca de soluções.

É neste cenário que surge a perspectiva de um ensino híbrido, que rompe com a ideia de uma educação padronizada e que vê na personalização do ensino espaço para mudanças. De acordo com Horn e Staker (2015, p. 33) esse termo surgiu na virada do século XXI, devido à necessidade de aproveitar os atributos positivos do ensino on-line, agregando-o à experiência da escola física tradicional.

A definição de ensino híbrido é um tanto complexa, pois segundo Horn e Staker (2015, p. 34) essa perspectiva "é fundamentalmente diferente da tendência muito mais ampla de equipar as salas de aula com dispositivos e programas de computador, mas é facilmente confundida com ela", visto que "o equívoco mais comum relacionado ao ensino híbrido é confundi-lo com ensino enriquecido por tecnologia" (HORN; STAKER, 2015, p. 36).

Em função da amplitude dada ao termo, é necessário diferenciá-lo da categoria ilimitada do uso de tecnologia para a educação nas escolas. Dessa forma Horn e Staker (2015) organizaram a sua definição em três partes.

A primeira delas diz que “ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo” (HORN; STAKER, 2015, p. 34). Dentro dessa perspectiva, os autores ressaltam que é extremamente importante que a tecnologia utilizada para o ensino on-line ofereça um programa educacional que proveja ao estudante a oportunidade de acompanhar o seu caminho de aprendizagem.

A segunda parte da definição é que “o estudante aprende, pelo menos em parte, em um local físico supervisionado longe de casa” (2015, p. 35), ou seja, o estudante precisa estar inserido em uma instituição escolar que conta com o apoio de professores para fornecer o auxílio necessário aos educandos.

O terceiro e último eixo da definição de ensino híbrido diz que “as modalidades, ao longo do caminho de aprendizagem de cada estudante em um curso ou matéria, estão conectadas para fornecer uma experiência integrada” (p. 35). Nessa última etapa é extremamente importante salientar que existe “convergência de dois modelos de aprendizagem: o modo presencial, em que o processo ocorre em sala de aula, como vem sendo realizado há tempos, e o modelo on-line, que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 52). Tais dimensões ocorrem de forma integrada e buscam oferecer ao estudante, de forma autônoma, oportunidades de aquisição de conhecimentos. De acordo com Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) essa mescla entre a sala de aula e ambientes virtuais é fundamental, pois abre a escola para o mundo e também pode trazer o mundo para dentro da instituição.

Partindo de tais princípios, é possível compreender ensino híbrido como

> uma ideia de educação híbrida, em que não existe uma forma única de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços. [...] O ensino híbrido configura-se como uma combinação metodológica que impacta na ação do professor em situações de ensino e na ação dos estudantes em situações de aprendizagem (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 52).

Dessa forma, é fundamental que o papel do professor seja compreendido como um design de caminhos, visto que nessa perspectiva o educador se torna "cada vez mais um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora" (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 39).

É partindo de tais perspectivas que o ensino híbrido tem foco na personalização, visto que nem sempre é necessário que a turma caminhe no mesmo ritmo. Devido a importância de tal aspecto no cenário de um ensino híbrido, no próximo item serão discutidos aspectos relacionados à importância da personalização do ensino no contexto atual de educação.

2.1 Modelos híbridos

Os modelos de ensino híbrido organizam-se em quatro modelos principais: Rotação, Flex, À la Carte e Virtual Enriquecido, no entanto, "em muitos casos, as escolas usam modelos múltiplos e os combinam de diferentes formas para criar um programa personalizado. O propósito desses termos é fornecer uma linguagem para descrever os elementos básicos das várias combinações" (HORN; STAKER, 2015, p. 37).

O modelo de Rotação propõe que os estudantes alternem entre modalidades de aprendizagem pré-determinadas pelo professor através de uma orientação ou de um horário previamente estipulado com os estudantes. As tarefas são as mais variadas possíveis, no entanto, ao menos uma deve ser *online.* É possível realizar o modelo de rotação de diversas formas. A primeira delas é a rotação por estações, na qual os estudantes, em pequenos grupos, alternando momentos em que os estudantes trabalhem de forma colaborativa, com momentos individuais.

> O planejamento desse tipo de atividade não é sequencial, e as tarefas realizadas nos grupos são, de certa forma, independentes, mas funcionam de forma integrada para que, ao final da aula, todos tenham tido a oportunidade de ter acesso aos mesmos conteúdos. [...] O professor pode atuar como mediador, levantando conhecimentos prévios, estimulando o trabalho colaborativo e sistematizando, ao final os aprendizados da aula. [...] De maneira geral, a rotação por estações é um dos modelos mais utilizados por professores que optam por modificar o espaço e a condução de suas aulas. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 55).

A segunda forma de realização da rotação é por meio do laboratório rotacional, no qual os estudantes utilizam, concomitantemente, a sala de aula e o laboratório de informática. "O modelo não rompe com as propostas que ocorrem de forma presencial em classe, mas usa o

ensino on-line como uma inovação sustentada para ajudar na metodologia tradicional a atender melhor às necessidades de seus alunos" (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 56).

A terceira forma de aplicação da rotação é por meio da sala de aula invertida, que propõe que a teoria seja estudada em casa, no ambiente *online* e que o estudante venha para a escola para exercitar e discutir o que foi estudado. Esse modelo institui uma mudança de perspectiva, rompendo a ideia de que a escola é o único espaço para aprender, pois

> o tempo em sala de aula não é mais gasto assimilando conteúdo bruto, um processo amplamente passivo. Em vez disso, enquanto estão na escola, os estudantes praticam a resolução de problemas, discutem questões ou trabalham em projetos. O período de sala de aula torna-se um tempo para aprendizagem ativa, que milhares de estudos de pesquisa sobre aprendizagem indicam ser muito mais eficaz do que a aprendizagem ativa (HORN; STAKER, 2015, p. 43).

A última forma de desenvolvimento do modelo de rotação é através da rotação individual, na qual o estudante tem a um roteiro elaborado pelo professor conforme as suas necessidades e dificuldades. "Aspectos como avaliar para personalizar devem estar muito presentes nessa proposta, uma vez que a elaboração de um plano individual só faz sentido se tiver como foco o caminho a ser percorrido pelo estudante de acordo com suas dificuldades ou facilidades" (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 57).

O modelo Flex é considerado *disruptivo*, pois propõe um novo modelo de escola e tem como ponto central o ensino *online*. Dessa forma, o ritmo de cada estudante é personalizado e o professor tutor está disponível presencialmente conforme a necessidade dos estudantes em esclarecer dúvidas ou discutir os assuntos e conteúdos propostos.

O modelo À la Carte também tem como foco a personalização do ensino, pois o estudante é o grande responsável pelo seu processo de aprendizagem e pela organização e elaboração dos seus objetivos tendo como apoio o professor. Tal concepção é inteiramente *online* e permite com que os estudantes mesclem as disciplinas regulares do currículo com outras disciplinas *online*, em conjunto com a escola ou não.

O quarto modelo de ensino híbrido é o Virtual Enriquecido, que constitui-se em uma experiência realizada em toda a escola, visto que em cada disciplina o estudante alterna o seu tempo entre a aprendizagem online e presencial, fazendo com que o estudante trabalhem de forma independente nas lições. "Esse modelo difere do da Sala de Aula Invertida porque os estudantes raramente encontram-se pessoalmente com o professor todos os dias da semana. Ele também difere de um curso totalmente *on-line*, porque as experiências presenciais são obrigatórias" (HORN; STAKER, 2015, p. 43). Assim

como o modelo À la Carte, o modelo Virtual Enriquecido também é considerado *disruptivo*, pois tenciona uma organização de escola básica que não é comum em nosso país.

Entretanto é possível combinar e misturar os modelos, resultando em uma abordagem combinada de forma a atender diferentes realidades escolares, o que torna as perspectivas do ensino híbrido aplicável em qualquer contexto escolar.

3 A POSIÇÃO DO ESTUDANTE NA PERSPECTIVA DO ENSINO HÍBRIDO

No espaço escolar é visível a imensidão de conhecimentos prévios que os estudantes trazem consigo. Diante dessa realidade é inconcebível que os estudantes sejam tratados como “tábulas rasas” (LOCKE, 1999), como muitas teorias empiristas os concebiam.

De acordo com Horn e Staker (2015) ter a mesma idade não significa que duas crianças aprendam da mesma forma e no mesmo ritmo, pois cada um tem necessidades de aprendizagem diferentes, em momentos diferentes. Visto que o ritmo de cada um tende a variar de acordo com base na disciplina estudada ou mesmo no conceito, uma vez que todas as pessoas têm aptidões diferentes, bem como um nível diferenciado de conhecimentos prévios sobre o assunto. Isso significa que “as pessoas trazem experiências diferentes, ou conhecimento prévio, para cada experiência de aprendizagem, afetando o modo como aprenderão um conceito” (2015, p. 7).

À vista de tais aspectos, e se a escola espera que cada estudante seja bem-sucedido nos estudos e na vida, é necessário customizar ou personalizar a educação para as múltiplas necessidades de aprendizagem de cada estudante.

No entanto, existem muitos desafios, visto o cenário educacional no qual estamos inseridos. Há um grande número de alunos em uma sala de aula, tornando impossível que um professor consiga planejar uma lição diferente para cada estudante. Além disso, há uma determinação de tempo para cada aula, conteúdos específicos a serem seguidos, fazendo com que muitos estudantes sejam “forçados a passar para o próximo assunto quando a classe inteira passa, não quando estão prontos. Isso cria lacunas de aprendizagem que assombram mais tarde” (HORN; STAKER, 2015, p. 8).

Em consonância com Horn e Staker (2015, p. 8) reitera-se que os estudantes da atualidade necessitam de um sistema de ensino centrado neles. Esse tipo de aprendizagem é substancialmente concebida a partir da combinação de um ensino personalizado ou ensino

individualizado e a aprendizagem baseada na competência. O ensino personalizado é compreendido como a aquisição de conhecimentos de acordo com as necessidades dos aprendizes. Nessa situação

> os professores podem fazer de tudo, desde ajustar seu ritmo, se estiverem indo muito rápido ou muito devagar, a reformular uma explicação ou fornecer um novo exemplo ou uma nova abordagem para fazer um tópico ganhar vida para um estudante. Além disso, eles geralmente persistem até que seus alunos compreendam totalmente a matéria. Uma abordagem personalizada também implica que os estudantes possam ter uma experiência de aprendizagem individual quando necessitam, mas que possam participar de projetos e atividades de grupo quando isso for melhor para a sua aprendizagem (HORN; STAKER, 2015, p. 9).

De acordo com Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015 p. 51) um projeto de personalização que realmente satisfaça as necessidades dos estudantes requer que eles, juntamente com o professor, possam arquitetar o seu processo de aprendizagem, selecionando recursos que se aproximam da sua mais satisfatória forma de aprender.

Além da customização do ensino, para que uma aprendizagem centrada no estudante ocorra de fato, é necessário que haja um processo de ensino baseado nas competências. Tal elemento é compreendido como a “ideia de que os alunos devem demonstrar domínio de um determinado assunto – incluindo a posse, a aplicação ou a criação de conhecimento, de uma habilidade ou de uma disposição – antes de passar para um próximo” (HORN; STAKER, 2015, p. 9).

> A aprendizagem baseada na competência implica aspectos de perseverança e determinação, porque os estudantes, a fim de progredir, têm de trabalhar nos problemas até que estes sejam resolvidos com sucesso; eles não podem simplesmente esperar até que a unidade termine. Se os estudantes passam para um conceito sem compreender perfeitamente um anterior, isso cria lacunas em sua aprendizagem. Não é de estranhar, então, que, em estudo após estudo, a aprendizagem baseada na competência produza melhores resultados do que a aprendizagem baseada no tempo (HORN; STALKER, 2015, p. 9-10).

O ensino híbrido, em conjunto com a aprendizagem baseada na competência, oferece ao estudante a oportunidade de autonomia em relação ao seu próprio processo de ensino, formando assim uma base sólida para a constituição do aluno como sujeito que aprende e que conduz o seu próprio aprender.

4 ALIANDO A TEORIA À PRATICA: UM OLHAR PARA O ENSINO

A escola brasileira enfrenta um momento crítico na sua história, pois com o avanço das tecnologias, é emergente que tais ferramentas sejam incorporadas à prática de sala de aula. No entanto, por se tratar de perspectivas novas, o professor sente-se despreparado, por compreender, muitas vezes, que os usos de tais aparatos podem causar a ausência de disciplina. Ou também, o professor compreende que trabalhar com tecnologia em sala de aula é fazer o uso de ferramentas que antes não eram utilizadas, como o *power point* e vídeos, mas sem alterar a forma como tais instrumentos são utilizados.

A maioria dos professores, imigrantes digitais que se inseriram no mundo da tecnologia, têm uma forma de ensinar que em sempre está em sintonia com o modo como os nativos digitais aprender melhor, ou, pelo menos, que lhes desperta mais interesse (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 49). É nesse contexto que as perspectivas do ensino híbrido se fazem relevantes, pois corroboram com a mudança do jeito de ensinar e aprender e da forma como o professor e o aluno se posicionam diante disso.

> Isso ocorre porque, além do uso de variadas tecnologias digitais, o indivíduo interage com o grupo, intensificando a troca de experiências que ocorre em um ambiente físico, a escola. O papel desempenhado pelo professor e pelos alunos sofre alterações em relação à proposta de ensino considerado tradicional, e as configurações das aulas favorecem momentos de interação, colaboração e envolvimento com as tecnologias digitais. O ensino híbrido configura-se como uma combinação metodológica que impacta na ação do professor em situações de ensino e na ação dos estudantes em situações de aprendizagem. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 52).

Tal como afirmam Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015 p. 49), as tecnologias oferecem diversas possibilidades de aprendizagem e, se utilizadas de forma consistente pela escola, constituem-se em uma oportunidade para os estudantes aprendam mais e melhor, pois naturalmente “as tecnologias digitais modificam o ambiente no qual estão inseridas, transformando e criando novam relações entre os envolvidos no processo de aprendizagem: professor, estudantes e conteúdos“ (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 50).

O ensino híbrido é *disruptivo* à medida que, a passos lentos, busca o redirecionamento para o olhar do processo, no qual o estudante passa a ser o centro e, de forma autônoma, é responsável pelo seu aprendizado. Além disso, o professor tem mais liberdade para olhar de forma personalizada para cada estudante, mediando o processo de ensino de forma individualizada, de acordo com a necessidade dos estudantes. “Dessa forma, construindo [o

conhecimento] a muitas mãos, é possível perceber que não há um conhecimento pronto e acabado, mas reorganizações conceituais que consideram diferentes cenários.” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 49).

Outro aspecto significativo nessa perspectiva, se dá em relação a estrutura necessária para a sua prática. É necessário uma sala de aula e um laboratório de informática com acesso à internet. O que já é uma realidade em grande parte do nosso país. Dependendo da estratégia utilizada, os recursos são mais acessíveis ainda, pois o que realmente importa é o planejamento do professor, que precisa ser consistente e completo.

> As propostas híbridas são concepções possíveis para o uso integrado das tecnologias digitais na cultura escolar contemporânea, enfatizando que não é necessário abandonar o que se conhece até o momento para promover a inserção de novas tecnologias em sala de aula; pode se aproveitar “o melhor dos dois mundos”. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 49).

Tal perspectiva se mostra importante para a realidade escolar pois, além de ser facilmente incorporada é acessível à realidade do nosso país.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em considerações as abordagens expostas ao longo dessa reflexão, é possível perceber que o ensino híbrido pode ser facilmente adaptado ao contexto educacional do nosso país, pois além de ser uma metodologia que tem como apoio as novas tecnologias digitais, é voltada ao estudante do século XXI, que precisa de um ensino personalizado que gire em torno das suas dificuldades de aprendizagem, visto que já é comprovado que cada pessoa tem um jeito de aprender.

Nota-se também que alguns dos modelos apresentados encaixam-se melhor com os objetivos estipulados em importantes documentos que regem a realidade da educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares e os Referenciais Curriculares tal qual a rotação, que pode ser facilmente incorporada a realidade escolar. Tal modelo de rotação depende somente do planejamento do professor, que é o responsável por organizar didaticamente as estações da aula de modo que uma esteja interligada a outra, ou planejar roteiros o mais individualizado possível para que cada estudante seja contemplado.

Nota-se, portanto, que o professor que opta por trabalhar com o ensino híbrido deve estar aberto a mudanças drásticas na sua forma de planejamento de aulas, pois essa perspectiva é bastante exigente quanto a esse aspecto, visto que é a partir de um planejamento sólido e embasado que os estudantes terão sucesso no processo.

Portanto, o trabalho do educador é prévio a aula, pois dentro do ambiente escolar o professor é visto como um mediador dos processos de aprendizagem e fornece subsídios aos estudantes sempre que for solicitado. Desta forma, durante a aula, o estudante é o grande responsável pela sua aprendizagem, pois de nada adianta o professor empenhar-se em preparar estações sólidas, se os estudantes não estiverem disponíveis e motivados a aprender.

No entanto, alguns desafios para a aplicação de tais ideais podem ser encontrados. O primeiro deles em relação a estrutura de algumas escolas, principalmente públicas, em relação a internet precária, pois o ensino online é a base do ensino híbrido e está presente em todas os modelos de aprendizagem propostos. Dessa forma, não poder contar com um laboratório de informática, que tenha acesso a rede estável, torna a aplicação dos modelos propostos quase que inviável. Além disso, é possível encontrar resistência frente à comunidade escolar, pois ensinar ainda é visto como responsabilidade do professor e as perspectivas do ensino híbrido rompem com esse paradigma e colocam o educador como mediador e o educando como o encarregado pelo seu processo de aprendizagem.

Mesmo frente aos desafios listados, acredita-se que o ensino híbrido fornece novos caminhos para redimensionar a educação do país, aliando os processos de ensino com o uso das tecnologias, que são intrínsecas a geração atual e, portanto, devem ser vistas como impulsionadoras para o ensino e a aprendizagem, tanto das linguagens como das mais diversas áreas.

Dessa forma, é necessário buscar, na medida do possível e tendo em vista a realidade escolar na qual o estudante está inserido, as perspectivas do ensino híbrido, para que toda a realidade escolar modifique as suas perspectivas quanto à educação e que mudanças sejam possíveis de fato, pois muito além do que aprender os conteúdos programáticos, o ensino híbrido permite, de forma mais ampla, o desenvolvimento do sujeito como um todo, principalmente em relação a autonomia e responsabilidade. Dessa forma, incita no estudante

um sentimento de querer mais e de ser mais, qualidades importantíssimas que estão em falta no contexto no qual estamos inseridos.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. *Ensino Híbrido:* personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 12 out. 2017.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. *Blended:* usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

LOCKE, John. *Ensaio acerca do Entendimento Humano*. Editora Nova Cultural, São Paulo, 1999. Série – Os Pensadores

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. *Referenciais Curriculares*. Lições do Rio Grande: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2009, vol. 1. Disponível em: <htpp://www.educação.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf>. Acesso em: 28 set. 2017.

HARRY POTTER E AS RELÍQUIAS DA MORTE: AS CARACTERÍSTICAS MULTIMODAIS DO INFOGRÁFICO *A BATALHA DE HOGWARTS*

Gabriel da Silva Ribas[i]
Briane Schmitt[ii]

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta a análise de um infográfico que relembra um importante acontecimento do livro *Harry Potter e as Relíquias da Morte*. Traduzido para o português pelo portal *Wickred* no início de 2016, esse texto, desenvolvido pelo website *Pottermore*, retoma alguns fatos que ocorrem, principalmente, no capítulo chamado *A Batalha de Hogwarts*. Escolhemos um infográfico como *corpus* desta pesquisa pelo fato desse gênero discursivo utilizar diferentes semioses em sua composição: por meio de textos escriturais e imagéticos, os infográficos unem diferentes elementos para que as informações neles descritas sejam de fácil compreensão e, também, interessantes para os leitores.

Para que esta pesquisa possa ser realizada, torna-se essencial a discussão sobre os gêneros do discurso. Estes não apenas fazem parte das nossas interações comunicativas em sociedade como, primordialmente, constituem a base de nossa vida em sociedade, já que é impossível expressar-se sem o fazer por meio de um ou mais gêneros do discurso. Bakhtin (2011), afirma que gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de enunciados. Essa relativização se dá exatamente pelo fato de os gêneros serem parte essencial de nossa natureza como seres comunicativos. Uma vez que a sociedade sofre metamorfoses a todo instante, assim também o fazem os gêneros discursivos, embora essa mudança não seja tão rápida ou mesmo visível em alguns casos.

Gunther Kress e Theo Van Leeuwen (2001) compreendem que os recursos multimodais são utilizados por uma determinada cultura para representar significados a partir de todo e

[i] Graduado em Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas na Universidade de Passo Fundo e bolsista do projeto de pesquisa intitulado *Gêneros textuais e multimodalidade: práticas discursivas e letramento*, coordenado pelo Prof. Dr. Ernani Cesar de Freitas. E-mail: gabriel.dbr@hotmail.com
[ii] Graduada em Letras Português/ Inglês e suas respectivas literaturas na Universidade de Passo Fundo e bolsista do projeto de pesquisa intitulado *Estudos enunciativos na atividade de trabalho: cenografia e ethos em discursos socioprofissionais*, coordenado pelo Prof. Dr. Ernani Cesar Freitas. E-mail: brianeletras@gmail.com

qualquer signo e, a partir do conceito da dupla articulação da linguagem defendido por Saussure, os autores entendem que os textos multimodais produzem sentido por meio de múltiplas articulações. Com base nos estudos desenvolvidos por esses autores, a respeito do discurso multimodal, sugerimos aspectos que possibilitam reflexões que precisam ser consideradas no momento em que nos deparamos com um texto multimodal: *discurso*, *design*, *produção* e *distribuição*. Para tanto, selecionamos trechos do livro *Harry Potter e as Relíquias da Morte*, escrito por J. K. Rowling e publicado em 2007, para que estudantes do ensino médio possam ampliar seus conhecimentos gerais sobre uma das séries literárias e cinematográficas mais bem sucedidas de todos os tempos e, desse modo, terem condições de compreender o texto base desta proposta de aula(s), o infográfico *A batalha de Hogwarts*.

A realização deste estudo é motivada pelo seguinte problema de pesquisa: como trabalhar e compreender um texto multimodal em sala de aula? Sendo assim, o principal objetivo desta pesquisa é analisar as características multimodais do nosso *corpus*, – desenvolvido e publicado originalmente pelo site *Pottermore* no início de 2016.

Os procedimentos metodológicos deste trabalho configuram-se como bibliográficos e descritivos com abordagem qualitativa, enquanto o aporte teórico deste artigo tem como base principal a teoria desenvolvida por Bakhtin (2011) sobre os gêneros do discurso e, também, Kress e Van Leeuwen (2001) a respeito dos diferentes aspectos que podem ser destacados em um texto multimodal. Primeiramente, fizemos a delimitação teórica com o intuito de explanar alguns dos principais conceitos que foram utilizados durante o estudo do infográfico *A Batalha de Hogwarts* (2016). Em um segundo momento, justificamos a escolha do *corpus* deste trabalho, fazemos uma síntese sobre os procedimentos metodológicos utilizados e o analisamos com base nos fundamentos teóricos desenvolvidos por Bakhtin (2011) sobre gêneros do discurso e por Kress e Van Leeuwen (2001) a respeito da multimodalidade.

2 O GÊNERO DO DISCURSO NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Falamos por meio de gêneros do discurso. Esta prerrogativa pode não ser nem ao menos notada pelos indivíduos que participam das interações comunicativas em sociedade, mas ela está lá, como parte essencial de qualquer discurso. De acordo com Bakhtin (2011, p. 262, grifo do autor), “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua

elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*". Esses são relativamente estáveis, pois não há como estabelecer normas que se mantenham imutáveis com o tempo, visto que os gêneros do discurso acompanham a atividade humana e, por isso, adequam-se às necessidades dos sujeitos. De modo sucinto, os gêneros reúnem tipos de enunciados que possuem alguns traços semelhantes, desde os mais padronizados, como documentos oficiais, até os de carácter mais subjetivo, como a poesia. Bakhtin (2011) destaca três elementos que considera fundamentais para que a construção de sentido seja plena e se concretize: o tema, a construção composicional e o estilo. Esse autor destaca que esses elementos "[...] estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação" (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Fiorin (2008) ressalta que o conteúdo temático abrange de modo geral o assunto que domina um determinado gênero. Com o intuito de exemplificar essa afirmação, esse estudioso utiliza as cartas de amor como base para suas explanações e, a partir disso, informa que o conteúdo temático de tais cartas é a relação amorosa, visto que a referida temática engloba, por exemplo, desde um rompimento causado por uma traição até um pedido de casamento. Esse linguista descreve a construção composicional como o modo de estruturar/organizar o texto e utiliza, mais uma vez, o exemplo da carta, pois esta precisa ser ancorada "[...] num tempo, num espaço e numa relação de interlocução, para que os dêiticos usados possam ser compreendidos" (FIORIN, 2008, p. 62). Por último, afirma que o ato estilístico é a escolha de determinados meios linguísticos a partir da intenção do locutor e que considera, principalmente, a "[...] imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado" (FIORIN, 2008, p. 62). Dessa maneira, temos a possibilidade de optar entre diversos estilos no momento em que externamos aquilo que pretendemos enunciar, visto que existe o estilo oficial (composto por formas respeitosas e utilizado em um discurso parlamentar, por exemplo), o estilo familiar (em que não há uma relação hierárquica definida, como uma brincadeira entre amigos), o estilo objetivo-neutro (que busca informar o interlocutor por meio de uma linguagem "neutra", como uma notícia jornalística), e o estilo íntimo (caracterizado por uma espécie de fusão entre locutor e interlocutor, como acontece nas cartas de amor).

O estudo sobre os gêneros discursivos torna-se essencial quando pensamos em analisar qualquer que seja o discurso e, portanto, as considerações feitas aqui logo serão utilizadas como suporte para análise e discussão do *corpus* desta pesquisa. A multimodalidade é o próximo tópico a ser discutido, uma vez que esta pesquisa requer uma análise dos diversos modos de significação deste mundo de ideias no qual vivemos.

3 OS ASPECTOS DE UM TEXTO MULTIMODAL: *DISCURSO, DESIGN, PRODUÇÃO* E *DISTRIBUIÇÃO*

Em *Multimodal Discourse*: *The modes and media of contemporary communication*, Kress e Van Leeuwen (2001) destacam que as barreiras da monomodalidade foram ultrapassadas devido ao uso de diferentes semioses na composição de textos que vão desde tirinhas humorísticas até documentos produzidos por empresas – visto que os gêneros textuais mais formais também utilizam sofisticados *layouts*, coloridas ilustrações, etc. Por esse motivo, esses autores ressaltam a importância de uma teoria que possa ser utilizada em diferentes áreas da linguagem (artes visuais, linguística, música etc), uma vez que as disciplinas teóricas especializadas em cada uma destas ramificações da linguagem não são, muitas vezes, capazes de abranger as diferentes semioses que são utilizadas em um texto multimodal.

Dionísio (2011, p. 138) ressalta que apenas um dos modos de representação não pode ganhar destaque enquanto os outros são, de certa forma, ignorados, visto que “todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos”. Ou seja, um texto constituído a partir da combinação de signos tanto verbais quanto imagéticos, por exemplo, suscita uma leitura multimodal para que possamos compreender plenamente a relação entre esses elementos. Além disso, a autora afirma que para um sujeito ser considerado letrado atualmente, é preciso que ele seja apto a extrair significados de mensagens que provêm de múltiplas fontes de linguagem e, também, capaz de desenvolver mensagens que incorporem diversas semioses. Kress e Van Leeuwen (2001) também se posicionam quanto a essa ideia errônea sobre textos multimodais e deixam claro que querem fugir da noção de que, em um texto multimodal, cada modo de expressão diferente é responsável por criar determinado significado e somente ele.

Tendo em vista os estudos de Lemke (2010), podemos deferir que os letramentos são uma espécie de chave entre o eu e a sociedade. Esse estudioso critica a noção de letramento quando diz que essa se configura de uma forma muito ampla e, para que o trabalho seja facilitado, ele define letramento como “um conjunto de competências culturais para construir significados sociais reconhecíveis através do uso de tecnologias materiais particulares” (LEMKE, 2010, p. 456).

Kress e Van Leeuwen (2001) compreendem que os recursos multimodais são utilizados por uma determinada cultura para representar significados a partir de todo e qualquer signo e, a partir do conceito da dupla articulação da linguagem[i] defendido por Saussure, esses teóricos entendem que os textos multimodais produzem sentido por meio de múltiplas articulações. Buscando uma solução para as lacunas deixadas pelas teorias até então desenvolvidas, eles elencaram os seguintes aspectos que consideram relevantes para a análise de textos multimodais: *discurso*, *design*, *produção* e *distribuição*.

De acordo com esses autores, o *discurso* é construído socialmente e pode ser visto como um recorte da realidade – já que ele varia de acordo com o contexto social onde é produzido e, também, reflete os interesses daqueles que o constroem. Com o intuito de exemplificar tais afirmações, Kress e Van Leeuwen (2001) discorrem sobre as diferenças entre discursos que retratam uma guerra. Segundo eles, haverá diferentes versões sobre o quê de fato está acontecendo, quem está envolvido e, também, uma série de interpretações e julgamentos que provirão do contexto no qual os sujeitos estão inseridos. Por esse motivo, os discursos jornalísticos sobre a guerra, por exemplo, refletirão os interesses do país onde seu material é produzido e distribuído para que, dessa forma, os leitores possam se identificar com estes discursos. Ainda, afirmam que “o discurso é relativamente independente do gênero, do modo e (um pouco menos) do design” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 5), tradução[ii] nossa, uma vez que pode ser realizado por meio de diferentes maneiras: um discurso sobre guerra pode surgir tanto no decorrer de uma conversa em um jantar informal quanto em um documentário televisivo.

---

[i] Consiste em uma organização da linguagem humana em que todo enunciado se articula em dois planos, quais sejam: planos das unidades significativas (1ª articulação) e plano das unidades distintivas ou fonológicas (2ª articulação) (SAUSSERE, 1970).

[ii] “Discourse is relatively independent of genre, of mode and (somewhat less) of design” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 5)

A respeito do *design*, Kress e Van Leeuwen (2001) afirmam que este aspecto da comunicação multimodal está entre o conteúdo e a expressão, e que o próprio design é um recurso semiótico – o que nos faz pensar sobre o modo como a estruturação textual está a serviço da intencionalidade de um discurso. Desse modo, esses autores destacam que o *design* refere-se ao "protótipo" do texto e, por isso, este ainda pode ser apresentado em diferentes materialidades. Eles exemplificam isso ao afirmarem que a língua é semiótica porque pode ser utilizada tanto na forma oral quanto escritural. Além disso, a sua forma escritural também é semiótica, pois podemos "gravar" nossos nomes em uma pedra ou escrever manualmente em um certificado, por exemplo, e cada uma dessas escolhas agrega diferentes camadas de significação ao discurso. Kress e Van Leeuwen (2001) também trazem o exemplo de um arquiteto ao dissertarem sobre design, visto que este profissional projeta uma casa ou um apartamento a partir de informações que serão cruciais para o projeto, como quantas pessoas morarão nessas residências, quais atividades elas exercerão em suas casas etc., mas ele não será responsável pela construção/materialização do projeto. Dessa forma, podemos compreender o *design* como uma idealização do texto, visto que este aspecto precede o tópico a seguir: *produção*.

A *produção* refere-se à articulação material das semioses, ao modo como os signos foram organizados/estruturados em um determinado texto. Kress e Van Leeuwen (2001) destacam que esse aspecto do discurso requer habilidades mais técnicas, relacionadas ao meio de expressão e não mais ao modo como as semioses são organizadas. Ademais, esses teóricos afirmam que nem sempre podemos distinguir o *design* da *produção*¸ como ocorre com artistas que improvisam suas próprias músicas, visto que estes tanto idealizam suas canções quanto executam-nas. Entretanto, quando tal distinção pode ser feita, o design/a projeção assume um controle perante aos demais aspectos do discurso, assim como acontece em aulas que não são pensadas pelos professores que as executam e sim por outros profissionais – o que resulta uma execução de ordens.

O último aspecto da teoria da comunicação multimodal, defendida por Kress e Van Leeuwen (2001), diz respeito à *distribuição* do conteúdo já produzido. Eles afirmam que a distribuição não é vista como um elemento semiótico e que, além disso, é como se esse aspecto em nada somasse ao significado do produto. Para abranger essa visão referente à distribuição,

utilizam o exemplo da música orquestral difundida por meio de CDs ao grande público. De acordo com eles, ser capaz de ouvir uma orquestra inteira dentro de casa quantas vezes desejar consequentemente muda, nesse caso, o sentido da música.

A seguir, tendo em vista os pressupostos teóricos e considerações feitas anetriormente, buscamos trazer um olhar diferenciado para o nosso *corpus* de pesquisa, procurando estabelecer uma análise que leve em consideração o fazer pedagógico dentro de sala de aula, com todas suas limitações e dificuldades.

4 AS CARACTERÍSTICAS MULTIMODAIS NO INFOGRÁFICO *A BATALHA DE HOGWARTS (2016)*

A pesquisa aqui proposta é de caráter descritivo e qualitativo, mobilizando os conceitos anteriormente explicitados na tentativa de respondermos ao problema de pesquisa apresentado neste trabalho: como trabalhar a compreensão de um texto multimodal em sala de aula? Esse estudo se desenvolverá a partir de quatro recortes de *corpus* que aqui são trazidos para discussões a respeito de multimodal, letramento e prática pedagógica. Tais discussões estarão pautadas principalmente na ideia da mutimodalidade, que será trazida essencialmente como ponto de partida para alguma considerações. Analisaremos os recortes de *corpus* desta perspectiva multimodal que nos é apresentada pelos autores Kress e Van Leeuwen (2001) e Lemke (2010), além de considerações de outros estudiosos quanto aos aspectos aqui trabalhados, tais como letramento e gêneros do discurso.

Com uma tiragem inicial de apenas 500 cópias, o primeiro livro da série de fantasia *Harry Potter* foi lançado pela editora independente *Bloomsbury* em 26 de junho de 1997 – há cerca de vinte anos. Escrito por J. K. Rowling, o primeiro livro desta série (*Harry Potter e a Pedra Filosofal*) nos apresenta a um jovem órfão que vive dentro de um armário debaixo da escada da casa de seus tios. Acostumado a uma vida “comum”, Harry Potter recebe a visita de um meio gigante chamado Rubeus Hagrid em seu décimo primeiro aniversário e, a partir de então, tudo na vida do menino muda. Potter descobre que é um bruxo e, por isso, deve estudar na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts – um importante lugar para a série, visto que a maior parte dos sete livros é ambientada nos domínios da escola.

Como *corpus* para este estudo, escolhemos um infográfico publicado originalmente em inglês pelo site *Pottermore* no início de 2016 e traduzido para a língua portuguesa pela equipe do site *Wicred*. Vale lembrar que, uma vez que estamos realizando essa análise numa perspectiva de prática pedagógica, temos como norte a ideia de se pensar no trabalho com o infográfico desta pesquisa com estudantes do ensino médio, tendo em vista aulas ministradas durantes os períodos de língua portuguesa. Esse infográfico foi desenvolvido em comemoração ao aniversário de um dos eventos mais importantes da série Harry Potter: A Batalha de Hogwarts. Em razão da delimitação deste estudo e da extensão do infográfico escolhido, estudaremos apenas duas partes dele, que seguem em forma de recortes. Por meio desses recortes, analisaremos o modo como algumas ilustrações presentes a seguir, na Figura 1, dialogam com trechos do livro *Harry Potter e as Relíquias da Morte* (J. K. Rowling, 2007).

Figura 1 – Parte inicial do infográfico *A Batalha de Hogwarts*

Fonte: Wickred (2016)

De acordo com Lemke (2010), acreditávamos que construir significados por meio da língua configurava-se como um processo totalmente diferente daquele que utilizamos ao estabelecer comunicação utilizando outras formas de linguagem, como os recursos visuais entre outros. Entretanto, o autor afirma que essa ideia está sendo alterada com o passar do tempo, uma vez que "[...] nossas tecnologias estão nos movendo da era da 'escrita' para a era da 'autonomia multimidiática'" (LEMKE, 2010, p. 456). Além disso, ele parte da ideia de que todo letramento deve ser considerado multimidiático – visto que não podemos nos expressar utilizando apenas a língua. Ela sempre está atrelada ao meio que consideramos mais adequado para exprimi-la, seja por meio da realização visual ou vocal de signos linguísticos. Com base nessa assertiva, destacamos que desde a diagramação até as cores utilizadas na realização visual de um signo linguístico possuem relevância e são estes aspectos que, muitas vezes, passam despercebidos tanto por professores quanto por estudantes em sala de aula. Entretanto, como nós, professores, podemos enriquecer nossas práticas pedogógicas a partir do estudo desses elementos multimidiáticos? Como resposta para tal questionamento, observemos o segundo recorte do nosso *corpus*, o infográfico *A Batalha de Hogwarts* (Figura 2) – disposto a seguir.

Figura 2 – O título e uma breve descrição do infográfico

Fonte: Wickred (2016)

Escrito sob o desenho de uma bandeira – provavél referência ao próprio castelo de Hogwarts e as quatro bandeiras das casas que o constituem, o título do infográfico destaca-se

do restante do texto pelo tamanho da fonte em que foi escrito e, também, pelo contraste entre a cor branca, escolhida para a frase "A Batalha de Hogwarts", e o bordô que colore a bandeira. Logo abaixo, a descrição do infográfico também foi escrita em branco. Contudo, esta parte do texto difere-se pelo fato da fonte escolhida ser bem menor do que a utilizada anteriormente, no título. Além disso, um acentuado vermelho foi escolhido como fundo para esse pequeno parágrafo descritivo que, de forma breve, retoma alguns pontos específicos dessa parte da história de *Harry Potter e as Relíquias da Morte* (J. K. ROWLING, 2007).

Em sala de aula, o professor poderia debater com os estudantes a respeito da relevância das cores branca e vermelha no infográfico para que, dessa forma, eles pudessem perceber que os outros elementos que compõem as representações visuais da língua também devem ser lidos e compreendidos. Por exemplo, a frase "A Batalha de Hogwarts" poderia ser escrita no quadro pelo professor para que ele organizasse, juntamente aos estudantes, um *brainstorm* a partir das informações prévias deles sobre esse trecho do livro/filme.

Não haveria problema caso a maior parte da turma não conhesse a história ou não lembrasse desse trecho do livro ou do filme, uma vez que apenas a palavra *batalha* seria suficiente para o desenvolvimento dessa primeira discussão. Por meio de perguntas como "Podemos associar *violência* e *luta* à palavra *batalha*?", "As pessoas ficam muito feridas após uma batalha?" e "Vocês lembram de quais armas quando ouvem ou lêem a palavra *batalha?*". O professor induziria, a partir do debate, os estudantes a falarem palavras como *sangue*, *morte* e *espada* – substantivos que podem ser associados, por exemplo, ao vermelho que predomina no infográfico estudado neste artigo. Além disso, o branco escolhido para colorir tanto o título quanto a descrição do texto poderia ser entendido como um sinal de paz, visto que essa "foi a batalha que abalou o mundo bruxo" e que surgiu "[...] para acabar com todas as outras lutas" – como consta na descrição do infográfico (Figura 2).

Ressaltamos que o infográfico *A Batalha de Hogwarts* (2016) é um texto desenvolvido e publicado pelo site *Pottermore* – o portal oficial do mundo fictício criado pela escritora britânica J. K. Rowling. Por esse motivo, ele apresenta um discurso direcionado às pessoas que já conhecem e que, principalmente, continuam acompanhando as diversas histórias a respeito desse mágico universo. Ou seja, esse infográfico foi desenvolvido para os milhares de fãs da série Harry Potter espalhados pelo mundo – os *Potterheads*. Esse direcionamento do infográfico

quanto a sua produção tem a ver com o que consituímos por gêneros do discurso, já que "a vontade discursiva de um falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero do discurso" (BAKHTIN, 2003, p. 282, grifo do autor). É necessário retomarmos o fato de que, conforme Krees e Van Leeuwen (2001), os discursos são construídos a partir de necessidades específicas das realidades em que foram concebidos, ou seja, dizem respeito aos interesses dos indivíduos participantes dos acontecimentos comunicativos.

Em outras palavras, esse texto tem a intencionalidade de atingir um público muito específico e, também, numeroso. Harry Potter é um fênomeno tanto literário quanto cinematográfico e seu legado não pode ser constestado nem mesmo por aqueles que não simpatizam com a história d'*O menino que sobreviveu*. De acordo com o site da BBC Brasil (2017), os sete livros da série de fantasia venderam, ao todo, mais de 450 milhões de exemplares ao redor do mundo e transformaram o consumo de livros em algo próximo a um vício – tanto é que "O lançamento no Reino Unido de *Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban*, em 1999, foi marcado para 15h45 para evitar que crianças e adolescentes na Inglaterra e no País de Gales faltassem a escola para ter uma cópia" (MASTERS, 2017).

Por meio desse infográfico, os fãs da série podem relembrar de um modo diferente alguns trechos que, muitas vezes, já foram relidos diversas vezes no livro *Harry Potter e as Relíquias da Morte* (J. K. Rowling, 2007). Por esse motivo, o discurso escolhido não busca ser "imparcial" – como em um texto jornalístico, por exemplo. Muito pelo contrário. Como pode ser observado na Figura 2, o autor do texto descreve brevemente alguns acontecimentos do sétimo livro da série Harry Potter e, para isso, utiliza a primeira pessoa do plural: "Durante essa luta para acabar com todas as outras lutas, **nós** testemunhamos as mortes dos nossos amados personagens, um longo e esperado primeiro beijo, coragem ao enfrentar o mal e um ato final que ninguém jamais vai esquecer". O pronome "nós", grifado anteriormente, aproxima os leitores do autor e, por isso, as chances deles se interessarem pelo infográfico aumentam. Além disso, o adjetivo "amados" precede o substantivo "personagens" e, por meio dessa escolha lexical, o autor do texto pode demonstrar o amor dele pela série Harry Potter.

É importante lembrarmos que muitas vezes "nós falamos por gêneros diversos sem suspeitar de sua existência (BAKHTIN, 2003, p. 282), e dessa maneira estamos, de certo modo, sempre sendo conduzidos a determinadas interpretaões de acordo com o gênero por qual as

significações chegam até nós. De modo sucinto, o leitor do infográfico aqui analisado pode não saber que esse texto foi formatado e construído de tal forma que chamasse sua atenção, mas este indivíduo sofre esses efeitos da familiarização com esse texto de qualquer maneira, mesmo que inconscientemente.

Kress e Van Leeuwen (2001) comentam que, muitas vezes, não podemos diferenciar com exatidão dois dos quatro aspectos da comunicação multimodal: *design* e *produção*. Entretanto, os autores afirmam que o *design* ainda não apresenta, de fato, os meios pelo qual o "evento semiótico" será materializado. Por exemplo, "o escritor de um *thriller* que retrata um conflito étnico utiliza a linguaguem e, também, recursos narrativos na concepção da história. [...] O mesmo *design* pode ser realizado em diferentes mídias" (KRESS; LEEUWEN, 2001, p. 6, tradução nossa).

A série literária Harry Potter é composta por sete livros. *Harry Potter e as Relíquias da Morte* (J. K. ROWLING, 2007) possui cerca de 590 páginas, por exemplo, e isso impede que a maioria dos leitores o consiga ler em um único dia. A partir disso, podemos compreender os diversos cortes que ocorreram na história no momento em que ela foi transposta do livro para as telas de cinema, uma vez que o meio pela qual a narrativa é nos contada mudou completamente. Isso faz muitos fãs preferirem o livro ao invés do filme e estes afirmam, inclusive, que aquele é melhor do que este – justamente pelo fato de a história estar "completa".

Contudo, é muito complicado compararmos um suporte com o outro em alguns aspectos, uma vez que a produção do livro prioriza a forma escritural da língua enquanto a produção do filme configura-se a partir de diálogos orais e de imagens em movimento. Ou seja, uma mesma história pode ser contada de diferentes formas por meio de diferentes mídias. O professor poderia trabalhar esses dois aspectos da comunicação multimodal em sala de aula a partir da comparação entre os diferentes modos como um trecho de *Harry Potter e as Relíquias da Morte* (J. K. Rowling, 2007) foi expresso tanto no livro quanto no infográfico desenvolvido e publicado pelo site *Pottermore.* Por exemplo, observemos um excerto do livro referido a seguir:

Figura 3 – Excerto do livro Harry Potter e as Relíquias da Morte

Capítulo trinta e um

A BATALHA DE HOGWARTS

[...]

- Não – respondeu Rony, sério - , devíamos dizer a eles para dar o fora. Não queremos outros Dobbys, não é? Não podemos mandá-los morrer por nós...

Houve um estrépito quando os dentes de basilisco caíram em cascata dos braços de Hermione. Correndo para Rony, ela se atirou ao seu pescoço e chapou-lhe um beijo na boca. Rony largou os dentes e a vassoura que estava carregando e retribuiu com tal entusiasmo que tirou Hermione do chão.

Fonte: J. K. Rowling. *Harry Potter e as Relíquias da Morte*; tradução de Lia Wyler. – Rio de Janeiro: Rocco, 2007, p. 486.

Fonte: Harry Potter e as Relíquias da Morte (2007)

Assim como no livro, nenhuma parte do excerto acima está descatada – exceto os títulos do livro e do capítulo. Isso faz com que nenhuma parte do texto ganhe relevância em detrimento de outra no momento em que olhamos rapidamente a página. Além disso, o texto segue um padrão: todas as palavras possuem a mesma cor e nenhuma delas está em itálico ou em negrito – a não ser pelas partes já supracitadas no ínicio deste parágrafo. Faz-se necessário ressaltar que esse trecho narra um acontecimento muito importante para a maioria dos fãs da série Harry Potter: o primeiro beijo entre Hermione Granger e Rony Weasley. O narrador revela aos poucos, por meio de trechos no decorrer dos últimos livros, que o sentimento existente entre eles ultrapassa a amizade e, por isso, o público ficou tão ansioso por um momento como esse – em que pudessem ler a respeito de “um longo e esperado primeiro beijo” (Figura 2).

Por meio do excerto analisado anteriormente, o professor poderia solicitar que os estudantes estabelecessem um pararelo entre os diferentes modos como essa parte da história foi organizada visualmente na versão impressa do livro *Harry Potter e as Relíquias da Morte* (J. K. Rowling, 2007) e no infográfico *A Batalha de Hogwarts* (2016). Pensando agora especificamente sobre a leitura multimodal que esse infográfico exige, buscamos suporte, para uma importante discussão, nos estudos sobre letramento mulimidiático de Lemke (2010). O estudioso afirma que uma leitura multimidática não significa juntar uma parte escrita com uma imagem ou outra semiótica e daí se construir um significado. Ele afirma que os significados não são aditivos, mas sim multiplicativos, já que “o significado da palavra se modifica através do contexto imagético e o significado da imagem se modifica pelo contexto textual (LEMKE, 2010, p. 456).

Dessa forma, eles poderiam compreender como o mesmo *design* foi produzido de maneiras diferentes. Apesar de ser praticamente o mesmo trecho do livro, o modo como algumas frases foram ressaltadas faz com que elas, consequentemente, assumam outros significados. Para exemplificar isso, observemos o terceiro recorte do infográfico analisado neste trabalho (Figura 3):

Figura 4 – Um beijo entre dois amigos

Fonte: Wickred (2016)

Assim que nos deparamos com a Figura 4, alguns elementos visuais se destacam perante nossos olhos: a cor vermelha predomina na ilustração que representa dois jovens se beijando; alguns dentes cinzas estão espalhados por esse trecho do infográfico; e três frases foram escritas numa fonte maior do que aquela que predomina no texto escritural. São elementos como esses que os estudantes precisam identificar e, principalmente, explicar no momento em que o professor os questiona sobre o porquê da cor vernelha predominar tanto neste trecho quanto no restante do infográfico. Analisaremos, a seguir, alguns desses elementos visuais para que, dessa forma, possamos responder esta e outras possíveis questões.

A frase "chapou-lhe um beijo na boca" é o primeiro elemento que devemos analisar, visto que é a principal ação desse excerto de *Harry Potter e as Relíquias da Morte*. Como vimos na Figura 4, esse foi o primeiro beijo entre Hermione Granger e Rony Weasley desde o início

da série Harry Potter – ou seja, foram precisos seis livros para que os dois pudessem finalmente beijar-se. Aparentemente, isso pode não ter muita relevância para quem não acompanha a série. Contudo, devemos lembrar que esse infográfico foi devenvolvido para um público específico: os *Potterheads*, também conhecidos como fanáticos por Harry Potter. Além disso, os personagens Hermione Granger e Rony Weasley são, também, protagonistas da série – informação que nos faz compreender um pouco mais a importância desse beijo para os fãs da série em geral. Ressaltamos, ainda, que a ilustração representa a jovem bruxa com os braços cruzados atrás da cabeça de Rony Weasley – assim como J. K. Rowling descreveu no trecho de *Harry Potter e as Relíquias da Morte* que está disposto ao lado do desenho. Devemos, também, considerar o fato da personagem Herminoe Granger usar uma blusa num tom avermelhado, visto que esta cor aproxima-se muito do vermelho do cabelo de Rony Weasley e isso faz com que, de certa forma, um se torne a extensão do outro.

Enquanto isso, a frase "tirou Hermione do chão" recebe um tom vivo de vermelho – próximo àquele utilizado para colorir o cabelo de Rony Weasley e a blusa de Hermione Granger. Isso indica o quão forte é o sentimento compartilhado pelos dois, uma vez que a cor vermelha também representa paixão. Ademais, o autor do infográfico utilizou uma fonte maior na frase supracitada para representar visualmente o entusiasmo que o jovem bruxo sentiu no momento em que Hermione se atirou no pescoço dele para lhe dar um beijo na boca. A partir disso, podemos afirmar que as cores do infográfico acrescentam significados ao texto, fato que não pode ser negado. Por esse motivo, precisamos considerar o modo como esse texto foi originalemente veiculado e como ele seria apresentado aos estudantes em sala de aula. Para isso, retomaremos o conceito de *distribuição* defendido por Kress e Van Leeuwen (2001). De acordo com autores,

> As tecnologias de distribuição geralmente não se destinam a tecnologias de produção, mas como tecnologias de re-produção, e, portanto, não são destinadas a produzir o próprio significado. No entanto, eles em breve começam a adquirir um potencial semiótico próprio, e mesmo fontes indesejadas de "ruído", como arranhões e descolorações de cópias de filmes antigos, podem se tornar significantes (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 21, tradução nossa)[i]

---

[i] "Distribution technologies are generally not intended as production technologies, but as re-production technologies, and are therefore not meant to produce meaning themselves. However, they soon begin to acquire a semiotic potential of their own, and even unwanted 'noise' sources such as the scratches and discolorations of old film prints may become signifiers" (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 21)

Sendo assim, o professor que decidir trabalhar um infográfico como *A Batalha de Hogwarts* (2016) precisará ser cauteloso em relação à maneira como esse infográfico será apresentado aos estudantes. Caso ele decida entregar cópias físicas desse texto, por exemplo, elas precisarão ser coloridas – senão os diversos significados que estão atrelados a cor vermelha não poderão ser trabalhados e isso empobrecerá a compreensão do nosso *corpus*. De qualquer maneira, é de suma importância que a discussão sobre letramentos multimodais na escola exista e que os papeis pré-estabelecidos que as figuras do professor e do estudante assumem atualemente sejam repensadas na tentativa de buscarmos práticas de ensino e aprendizagem com participação ativa dessas duas perspectivas.

É preciso que encontremos um ponto de equilíbrio que fuja de paradigmas e preconceitos criados pela própria instituição da escola e pelo fazer pedagógico, sempre mantendo o bom senso no sentido de estabelecer, de fato, uma conexão do texto com o fazer social, com a vida real dos sujeitos participantes das práticas de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, nos propusemos a analisar um infográfico com base nas teorias desenvolvidas por Bakhtin (2011) sobre gêneros do discuros, e pelos autores Kress e Van Leeuwen (2001) sobre letramento multimodal, para que, dessa forma, pudéssemos cumprir o principal objetivo desta pesquisa: analisar as características multimodais do nosso *corpus*, – desenvolvido e publicado originalmente pelo site *Pottermore* no início de 2016. A partir do nosso problema de pesquisa (como trabalhar e compreender um texto multimodal em sala de aula) buscamos um aporte teórico para nos direcionar durante a análise do nosso *corpus*, o infográfico *A Batalha de Hogwarts* (2016) – uma vez que a interpretação das frases que o compõem, por exemplo, não foi suficiente para que pudéssemos compreendê-lo por completo.

Ademais, esta pesquisa nos proporcionou um entendimento mais consistente das características que devem ser ressaltadas em um texto multimodal e, principalmente, como podemos aplicá-las a um *corpus* específico. Por meio da análise do *discurso,* do *design*, da *produção* e, também, da *distribuição* do infográfico *A Batalha de Hogwarts* (2016), chegamos

à conclusão de que todas essas características constituem o texto e, por esse motivo, não podem mais ser ignoradas ou por educadores ou por estudantes, uma vez que a ausência de leituras multimodais, como a proposta neste trabalho, acaba por limitar as possiblidades de entendimento das significações das interações comunicativas desses indivíduos que estão na escola e que participam dos processos de ensino e aprendizagem.

O mundo está em constante transformação e isso não é nenhuma novidade. Contudo, o ensino da língua portuguesa nas escolas parece esquecer disso – uma vez que muitas práticas pedagógicas estão arraigadas há anos, assim como o ensino da gramática normativa. Bakhtin (2011) destaca que os gêneros do discurso estão em constante transformação porque eles precisam atender às nossas necessidades comunicativas e, por isso, os textos multimodais devem ganhar espaço em sala de aula, visto que eles existem para atender diferentes propósitos. O estudo das diferentes características que compõem o infográfico *A Batalha de Hogwarts* (2016) rendeu uma rica análise multimodal que também pode e deve ser realizada por estudantes da educação de ensino médio – desde que eles sejam guiados para isso. A leitura adequada de um texto multimodal, como o nosso *corpus* de pesquisa, pode fazer com que eles percebam que não só a representação escrita da língua tem relevância em nossa sociedade e, dessa forma, tenham a possibilidade de refletir sobre as diversas semioses que permeiam nossas interações comunicativas.

REFERÊNCIAS

A BATALHA DE HOGWARTS. Pottermore. Tradução: Wickred. Disponível em: <http://www.wickred.com.br/2016/05/infografico-batalha-de-hogwarts.html> Acesso em: 10 jul. 2017.

BAKHTIN, M. Gêneros do Discurso. In: ______. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARKOVSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais*: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-152.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

GUNTHER, Kress. LEEUWEN, Theo Van. *The modes and media of contemporary communication*. Londres: Hodder Education, 2001.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalho de Linguística Aplicada*. Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010.

MARTERS, Tim. *Harry Potter*, *20 anos*: como livro rejeitado por editoras se tornou um fenômeno infantojuvenil. BBC Brasil, 2017. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/geral-40403271>. Acesso em: 10 jul. 2017.

ROWLING, J. K. *Harry Potter e as relíquias da morte*. Tradução: Lya Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

A IDOSA NA MÍDIA IMPRESSA: DIALOGISMO E VALORAÇÃO

Geni Vanderléia Moura da Costa[i] (UFFS)
Dinorá Moraes de Fraga[ii] (UniRitter)

1 INTRODUÇÃO

A proposta de minha tese de doutorado foi analisar, sob a luz da dialogia do Círculo de Bakhtin, as apreciações sociais de valor da mulher com mais de 60 anos (doravante identificada por idosa, como formaliza o Estatuto do Idoso) na mídia impressa, em publicações que fazem parte de nossa cultura há décadas: *Veja* e *Claudia*. [iii]

Os dados de 2009 da PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios reforçam a importância do direcionamento da investigação para a questão da idosa:

> [...] o número de idosos no Brasil é de cerca de 21 milhões de pessoas, correspondendo a 11,3% do total da população. Destes, 16,5 milhões vivem na área urbana e 3,4 milhões na área rural. Destaca-se ainda a "Síntese de Indicadores Sociais do IBGE de 2010", que demonstra o percentual de 56% da população acima de 60 anos como sendo de mulheres idosas (<http://www.ibge.gov.br> PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios).

Além do processo lento e dialógico de tecer as dimensões socioculturais das identidades femininas em todas as suas amplas variações e diferenças, o envelhecimento mundial da população nos impõe estudar a percepção social da mulher idosa na atualidade.

Para a escolha das reportagens utilizadas nesta pesquisa, o marco foi o Estatuto do Idoso de 1º de outubro de 2003 (Lei nº 10.741), um passo importante para esclarecer e ampliar os direitos dos cidadãos acima de 60 anos de idade, no Brasil. A partir do EI, estabeleci intervalos sociotemporais que nos remetessem a contextos antes e depois do EI, incluindo a atualidade.

---

[i] Doutora em Letras (UCS/UniRitter), Professora de Língua e Literaturas de LE na Universidade Federal da Fronteira Sul/RS. geni.costa@uffs.edu.br
[ii] Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo, Professora Adjunto 2 na UniRitter/RS. dinora_fraga@uniritter.edu.br
[iii] A explanação mais ampla sobre a escolha das revistas pode ser lida na resposta a quarta questão *Em que local conhecer? – seleção do corpus*, em *Metodologia e Procedimentos de Análise*, e dados estatísticos nos *Anexos*.

Apesar do grande número de revistas publicadas nesses períodos[i], encontrei apenas 23 reportagens com ou sobre idosas. A observação desses períodos procura esclarecer se o Estatuto do Idoso, devido a toda a mobilização para sua aprovação e posterior concretização, influenciou a esfera social do jornalismo, em especial revistas de grande tiragem e público. E, por sua vez, se a publicação das reportagens sobre o tema incita reações responsivas que projetem enunciados futuros da imprensa e de seus interlocutores. Sendo o EI uma resposta aos anseios da sociedade por mais dignidade humana, parti da hipótese de que a formação da rede dialógica das reportagens sobre a idosa nas revistas *Veja* e *Claudia* é tecida sob a influência do EI, com confirmações, conflitos, ecos e lembranças de seus enunciados.

Considerando essas constatações e questionamentos a Tese teve como objetivo geral analisar as apreciações sociais de valor empregadas nas reportagens com ou sobre idosas nas revistas *Veja* e *Claudia*, entre 1997 e 2013, período correspondente às discussões sobre o Estatuto do Idoso no Brasil.

De forma mais específica, esta pesquisa visou:

1 Verificar se os enunciados jornalísticos das reportagens selecionadas estão dialogicamente relacionados com o Estatuto do Idoso.
2 Analisar como a idosa é revelada nas articulações dialógico-valorativas do gênero reportagem.
3 Investigar as posições valorativas das reportagens de *Veja* e *Claudia* em relação às idosas, entre os recortes sociotemporais propostos.
4 Repensar como a sociedade vem se preparando para agir frente às alterações heterogêneas do papel da idosa no transcurso acelerado do envelhecimento populacional, tendo como base as informações da mídia impressa pesquisada.

A partir daí, a tese foi estruturada em quatro capítulos, abordando temas que nos ajudam entender a crescente importância do papel social e cultural que a idosa[ii] desempenha na

[i] Foram pesquisadas 155 edições da revista *Veja*, mais 02 especiais e 36 edições da revista *Claudia*, correspondentes aos anos 1997, 2005 e 2013, como poderemos observar na tabela desta apresentação.
[ii] Saliento, no entanto, que apesar de o gênero social escolhido ser “a mulher idosa”, foi inevitável a utilização do vocábulo “idoso” ao fazer referências a estudos e autores sobre o tema, pois a maioria não trata os gêneros separadamente.

atualidade brasileira e justificam o interesse de penetrar em um espaço de comunicação discursiva observando as apreciações sociais de valor da idosa em recortes sociotemporais específicos.

O presente artigo ocupa-se em expor a minha caminhada para a pesquisa da Tese de Doutorado. Para servir de indicação a aqueles que tiverem interesse em aprofundar a leitura sobre os levantamentos teóricos necessários ao embasamento de minhas *Reflexões finais*, recomendo a leitura no texto original dos capítulos um e dois sobre o CÍRCULO BAKHTINIANO e SER MULHER COM MAIS DE 60 ANOS NA ATUALIDADE e do capítulo três, PERCURSO METODOLÓGICO E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE, que inclui quadros que facilitam a visualização da base teórica utilizada na ADD - Análise Dialógica do Discurso das reportagens, criados a partir de extensiva leitura de obras de autores que abordaram temas pertinentes a pesquisa.

2 CAMINHADA PARA A PESQUISA

O CÍRCULO BAKHTINIANO foi o embasamento do esteio teórico necessário à análise final. É uma pesquisa documental, que envolve a comunicação discursiva em reportagens de revistas de circulação nacional, às quais por sua vez refletem, difundem e ampliam questões socioeconômicas e históricas sobre o idoso. Direcionei esforços em apresentar as relações dialógicas do discurso que perpassa os estudos (obras e manuscritos) do Círculo de Bakhtin[i].

Para a compreensão de enunciado concreto é importante passarmos pelas noções de dialogismo, valoração e gêneros discursivos, tendo em vista a íntima e indissociável inter-relação entre eles. Para Bakhtin, o enunciado dialógico – imbuído de posição valorativa em relação ao objeto do discurso - é a utilização concreta da língua, e se expressa através de formas composicionais típicas, relativamente estáveis, que denominou de gêneros do discurso.

Entre os gêneros do discurso, optei pela mídia impressa. Além dos motivos expostos anteriormente para eleger as revistas *Veja* e *Claudia*, acredito que a mídia impressa seja uma

[i] Optei por utilizar Círculo de Bakhtin ao me referir as citações ou conceito dos intelectuais russos que formavam este grupo de estudos multidisciplinar. Primeiro por não ser meu objetivo entrar na polêmica sobre a autoria jurídica de alguns dos trabalhos especialmente os publicados por Voloshinov e Medvedev. Segundo, porque existe uma convergência intelectual dos fundamentos teóricos entre os diferentes textos de autores deste grupo e dos creditados a Bakhtin.

excelente fonte de registro das preocupações da sociedade[i]. Segundo o pensamento bakhtiniano, o locutor materializa em um enunciado o seu querer-dizer a partir de sentimentos emotivo-volitivos alicerçados dialogicamente com os já-ditos incorporados às estruturas sociais a que pertence, de forma a propiciar a seu interlocutor a interpretação adequada de tal enunciado e provocá-lo responsivamente. Dado ao grande apelo comercial da mídia impressa, esse é um dos focos perseguidos por jornalistas, colunistas e editores.

A escolha do gênero da esfera jornalística pesquisado deu-se por definitiva apenas depois de revisitar estudos do círculo bakhtiniano e de seus seguidores sobre gênero do discurso, além de inúmeros artigos, teses e livros envolvendo a mídia. Por fim, foi eleito o gênero reportagem, na busca de se obter textos, de autoria identificada, que aprofundassem mais temas urgentes e atuais para seu público leitor, o que nos traria informações sobre os interesses dos períodos sociotemporais estudados. Pelo que observei na leitura de estudos sobre gênero discursivo, essas características em conjunto só são marcantes em reportagens e aparecem alternadas em editoriais, artigos e entrevistas direcionadas, por exemplo.[ii]

Em SER MULHER COM MAIS DE 60 ANOS NA ATUALIDADE, percorre-se um caminho necessário para chegarmos à atual posição valorativa sobre a idosa. Trabalhei o envelhecimento populacional e a decorrente questão socioeconômica, a nomenclatura utilizada para denominar o idoso e as apreciações sociais de valor que se depreende da mídia. Apesar de o foco de estudo ser a idosa, conceitos como envelhecimento e velhice se interpuseram em minha jornada, bem como as questões de gênero social.

Nesta pesquisa, discuto questões de gênero social devido à crescente representatividade da mulher na população idosa e na alteração dos papéis sociais das mulheres. Com a finalidade de entendermos melhor o universo da idosa, aqui incluí importantes marcos históricos do feminismo no século XX que colaboraram com a aproximação dos universos feminino e masculino em nossa sociedade.

Quanto mais revisitava autores e pesquisas sobre Análise Dialógica do Discurso - ADD, mais interesse em aprender outros conceitos bakhtinianos, visto que uma postura sociológica frente à ciência da linguagem implica perceber a estreita ligação entre tais conceitos. Por isso,

---

[i] Que na Tese se restringe a análise dos recortes sociotemporais propostos.
[ii] Este assunto foi apresentado na Tese no subcapítulo 1.3 *Gêneros discursivos*.

ao destacar *gênero do discurso reportagem* e *valoração*, não foi possível evitar *enunciado*, *dialogismo* e *ideologia*.

Seria muita ingenuidade acreditar que, para analisar um gênero discursivo, bastaria interpretar os seus três elementos: temática, construção composicional e estilo. Digamos que, tecnicamente, para a objetividade da pesquisa, estes sejam os conceitos trabalhados, porém no plano de fundo estão "conspirando" dialogicamente *arquitetônica, cronotopo, polifonia,* entre muitos outros que podemos encontrar diferentemente associados entre si nos diversos escritos do Círculo de Bakhtin ao longo das décadas em que foram produzidos. Os gêneros resultam de um contexto, da relação homem-mundo, da linguística e de toda a concepção da relação entre homem, linguagem e comunicação, em uma determinada época e sociedade.

Apossei-me e ajustei seis questões do Manual de Métodos de Pesquisa organizado por Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira (2009). Tais questões me ajudaram a desvelar respostas pertinentes e coerentes entre si, servindo de respaldo para atingir o conhecimento a que me propunha com maior validade e fidelidade. São elas: "O que conhecer?"; "Por que conhecer?"; "Como conhecer?"; "Em que local conhecer?"; "Com que conhecer?"; "Para que conhecer?".

Mas, tenho claro que, parafraseando Bakhtin, esta é minha expressão *emotivo-volitiva* de conhecimento do universo da mulher atual com mais de 60 anos no Brasil, através do gênero reportagem.

> O tom emotivo-volitivo, que abarca e permeia o existir-evento singular, não é uma reação psíquica passiva, mas uma espécie de orientação imperativa da consciência, orientação moralmente válida e responsavelmente ativa. Trata-se de um movimento da consciência responsavelmente consciente, que transforma uma possibilidade na realidade de um ato realizado, de um ato de pensamento, de sentimento, de desejo, etc. (BAKHTIN, 2012, p. 91).

A seguir, me ocuparei de resumir tais questões.

2.1 O Que conhecer? – FOCO

Inicialmente, devido aos trabalhos sociais que citei na apresentação, direcionei a pesquisa para o indivíduo idoso. Na minha interação nos projetos da universidade constatei a heterogeneidade de vivências, motivações e as mudanças de postura frente a valores de nossa

sociedade, revelados pelos grupos participantes a cada encontro. A partir da percepção da maior participação e engajamento das mulheres nesses programas de apoio, aliada às orientações das professoras do doutorado e da banca de qualificação, redirecionei meu foco para as mulheres de mais de 60 anos na atualidade, identificadas nesta tese como “idosas” em consonância com a denominação oficial do Estatuto do Idoso.

2.2 Por que conhecer? – QUESTIONAMENTOS

Considerando o crescente aumento da população idosa, principalmente de mulheres, nos deparamos com inúmeras possibilidades de se chegar a idades mais avançadas, com condições de saúde, financeira, acolhimento e sociabilidade tão diferenciadas.

Como a sociedade vê a mulher de mais de sessenta anos? Esta heterogeneidade de possibilidades é percebida e refletida pela sociedade? No Brasil, conquistas importantes, mesmo que paliativas, como o Estatuto do Idoso, suscitaram mais discussões e ações direcionadas a esta população crescente? Os meios de comunicação refletem, refratam, reforçam, distorcem.... a imagem da idosa no Brasil? Os índices sociais de valor da esfera jornalística indicam reconhecer o idoso como parte integrante de um sistema social maior ou como uma questão isolada que atrai interesses do ponto de vista político-eleitoral e mercadológico?

2.3 Como conhecer?

Os pressupostos teórico-metodológicos dos escritos do Círculo de Bakhtin, assim como pesquisas contemporâneas com base na Análise Dialógica do Discurso serviram de esteio para a busca de conhecimento sobre o tema.

Como vimos, para Bakhtin, o enunciado dialógico – imbuído de posição valorativa em relação ao objeto do discurso - é a utilização concreta da língua, e se expressa através de formas composicionais típicas, relativamente estáveis, que denominou de gêneros do discurso.

Durante as leituras para a elaboração do arcabouço teórico da tese, constatei a estreita relação do conceito de valoração com os demais conceitos bakhtiniano, especialmente

enunciado, *dialogismo*, *ideologia* e *gênero discursivo*. Na Tese apresento um quadro que permite uma visualização da matiz valorativa presente nos conceitos-chave dos escritos do Círculo de Bakhtin e um dos caminhos possíveis para entender o conceito de valoração.

2.4 Em que local conhecer? – SELEÇÃO DO CORPUS

Tomei como ponto de partida um dos pressupostos bakhtinianos:

> Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um completo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos (BAKHTIN, 2011, p.268).

A longa história da mídia impressa há séculos se mescla com a história das transformações sociais. Escolhi um gênero discursivo da esfera do jornalismo por acreditar que represente uma conjunção de memória coletiva e senso[i] comum.

A reportagem é um texto da cultura de nossa sociedade, que apesar de assinada, tem a pretensão de neutralidade e transmissão mais detalhada e profunda dos fenômenos, selecionando, geralmente, temas mais urgentes e atuais para seu público leitor.

Entre os espaços de comunicação discursiva brasileira, elegi as duas revistas com maior tiragem e com mais tempo de publicação. Mesmo ciente que tanto editora quanto revistas se estruturam por uma linha ideológica (aqui no sentido marxista e não bakhtiniano), o peso recaiu pela abrangência do grande número de leitores/interlocutores e da permanência no mercado. O número significativo de assinantes viabilizou inclusive a aquisição dos exemplares físicos de duas décadas através do contato via internet. Na Tese apresento os dados sobre público e tiragem coletados nos sites das editoras.

Tomando como base o Art. 24 do Estatuto do Idoso (2011), que diz: *Os meios de comunicação manterão espaços ou horários especiais voltados aos idosos, com finalidade informativa, educativa, artística e cultural, e ao público sobre o processo de envelhecimento*, é esperado que revistas como *Veja*, pela amplitude de público e de temas que aborda, e *Claudia*, direcionada principalmente ao público feminino, publicações que fazem parte da cultura

[i] Aqui interpretei como local de consenso ou dissentimento.

brasileira há décadas, possam refletir a imagem que nossa sociedade possui sobre o idoso e, sobretudo, da mulher acima de sessenta anos de idade, através de apreciações sociais de valor.

Sugerimos cautela em fazer a leitura do retrato atual da idosa na mídia impressa brasileira. É uma imagem que ainda não está pronta devido ao seu caráter extremamente fragmentado e pode refletir um discurso que a sociedade almeja, mas que ainda está distante de uma realidade sociocultural, apesar de vários projetos sociais e de saúde aproximarem os universos femininos e masculinos em programas conjuntos para idosos.

2.5 Com que conhecer? - MÉTODO

Para o estudo da linguagem ao longo do conjunto de análises e textos do Círculo de Bakhtin, só é possível propor rotas interpretativas preliminares, sugestivas e provisórias e não categorias explícitas de "objetividade calculável". Assim, as investigações bakhtinianas são contínuas construções de sentidos, que se concretizam por gestos interpretativos, distinto dos caminhos objetivo-matemáticos (FARACO, 2009; MARILIA AMORIM, 2004; BRAIT, 2007).

> [...] o maior ensinamento de Bakhtin [é] a atitude diante da linguagem que consiste não na aplicação de conceitos pré-estabelecidos a um *corpus* imobilizado pelas lupas do analista, mas uma atitude dialógica que permite que os conceitos sejam extraídos do *corpus*, a partir de um constante diálogo entre a postura teórico-metodológica e a dinâmica das atividades, da linguagem e da rica parceria por elas estabelecidas. [...] para Bakhtin, não há a possibilidade de pura e simplesmente operacionalizar conceitos pré-estabelecidos, na medida em que não acreditava que fosse essa a função das Ciências Humanas, aí incluídos os estudos da linguagem. Seu pensamento, como atitude diante do conhecimento, significa um contato dialógico com o *corpus* selecionado, um *continuum* cujo acabamento, mesmo que visível, é sempre inconcluso, participa de uma dinâmica permanente que interroga permanentemente o analista e o obriga a buscar, até mesmo em outras disciplinas, conceitos, noções, que possam ajudar na análise da complexa relação existente entre as atividades humanas e as atividades discursivas a elas afeitas (BRAIT, 2007, p. 29-31).

Ao optar por analisar artigos de revistas de circulação nacional (*Veja* e *Claudia*) e pela ADD bakhtiniana, a tese se caracterizou como pesquisa documental de abordagem qualitativa:

> A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (JOÃO JOSÉ SARAIVA DA FONSECA, 2002, p. 32 in GERHARTT; SILVEIRA, 2009).

A rota escolhida para selecionar as reportagens em que seriam analisadas, num viés interpretativo, as apreciações sociais de valor envolvidas na construção da representação da mulher idosa iniciou com o estabelecimento do Estatuto do Idoso como marco para definir os intervalos dos recortes sociotemporais. O Estatuto do Idoso de 1º de outubro de 2003 (Lei nº 10.741) foi um passo importante para esclarecer e ampliar os direitos dos cidadãos acima de 60 anos de idade, no Brasil.

Estabeleci intervalos sociotemporais tendo como ponto de partida o ano de 1997 por ser o ano em que o então Deputado Federal Paulo Paim lançou o Projeto de Lei número 3.561, fruto da mobilização de idosos, aposentados e pensionistas vinculados à Confederação Brasileira dos Aposentados e Pensionistas (CoBAP), impulsionados pelas reivindicações de sindicatos de trabalhadores na época. No outro extremo, representando a atualidade, o ano de 2013, quando a tese passou a ser escrita. Desta forma se obtém um intervalo de dezesseis anos. Para chegar mais próximo do ano de 2003 (EI), dividi o intervalo em dois períodos iguais, obtendo o ano de 2005 como central. Acreditando que a reação da sociedade a uma nova lei não se dá imediatamente após a data em que é sancionada e que a esfera jornalista tende a refletir e ampliar os anseios da sociedade, o ano de 2005 se mostrou conveniente para se observar as reações da imprensa em relação às alterações socioculturais e política do universo da idosa. Por esse motivo o ano de 2003 não foi selecionado como recorte para a pesquisa. Assim, os recortes sociotemporais pesquisados foram definidos como os anos de 1997, 2005 e 2013, ou seja, intervalos separados por exatamente oito anos.

Depois de reunir todos os exemplares impressos e/ou digitais das revistas *Claudia* e *Veja* publicados nos recortes sociotemporais eleitos, neles foram selecionadas as reportagens contendo temas *com* ou *sobre* idosas. As reportagens, portanto, teriam que mencionar a mulher com mais de sessenta anos (*com*) ou tratar de assuntos sobre o universo da idosa ou uma personagem de destaque no Brasil ou no mundo (*sobre*). Nenhuma reportagem foi encontrada que se direcionasse apenas para o universo da mulher de mais de sessenta anos (*para*).

Nos esforços de adequar a teoria dialógica que perpassa os estudos (obras e manuscritos) do Círculo de Bakhtin, busquei apoio no método sociológico de estudo da linguagem apresentado em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006), resumida na seguinte passagem do livro:

> A primeira palavra e a última, o começo e o fim de uma enunciação permitem-nos já colocar o problema do todo. O processo da fala, compreendida no sentido amplo como processo de atividade de linguagem tanto exterior como interior, é ininterrupto, não tem começo nem fim. A enunciação é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e *por seu auditório*. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 129).

O *Método Sociológico* proposto pelo Círculo de Bakhtin não pretende ser uma formalização de método científico. Baseia-se em diretrizes que nos permitem gestos interpretativos para melhor conhecermos o objeto estudado, atribuindo-lhe sentidos. A linguagem é interação social e não apenas transmissão de informação. E a Análise Dialógica Discursiva das reportagens é que nos permitirá a materialização do fazer científico em ciências humanas. O discurso é um objeto de estudo das ciências humanas que não pode ser separado do contexto narrativo nem do seu destinatário. Por isso, apesar de existir antes e depois do pesquisador, está inserido em um contexto inacabado que admite uma progressão dialógica entre passado e futuro. Como resumem as pesquisadoras Eliete Correia dos Santos e Maria de Fátima Almeida da Universidade Federal da Paraíba: *o sujeito, ao falar ou escrever, deixa em seu texto marcas profundas de sua sociedade, seu núcleo familiar, suas experiências, além de pressuposições sobre o que o interlocutor gostaria ou não de ouvir ou ler, tendo em vista também seu contexto social.* (SANTOS, ALMEIDA, 2012, p.79)

Portanto, os exemplos utilizados na Tese foram considerados e analisados como enunciados sócio-históricos, materializações de textos do gênero reportagem.

A fim de orientar minha caminhada durante a ADD das reportagens destaquei algumas articulações a serem observadas, a partir do desmembramento dos três elementos definidores de um gênero discursivo – *conteúdo temático*, *estilo* e *construção composicional*. De acordo com Bakhtin, tais elementos estão intrinsecamente ligados e não possuem sentido se empregados separadamente e são marcados pelas especificidades de cada esfera de comunicação. Isto porque a produção de uma reportagem envolve não apenas texto (corpo da reportagem), mas um processo que vai além das implicações externas a ele, envolvendo toda

construção composicional verbo-visual, antecipada pelo estilo, conteúdo temático e destinatário (leitor).

2.6 Para que conhecer? – VALIDADE

Somos seres sociais cercados pelas mídias e temos a disposição tecnologias cada vez mais acessíveis para buscar informações em tempo muito próximo do real. As pesquisas que analisam os gêneros do discurso permitem que se conheça, reflita e compreenda a influência dos discursos midiáticos em nossos pensamentos, sentimentos e ações. A Tese teve a pretensão de proporcionar uma experiência reflexiva e crítica sobre as articulações valorativas em um contexto sócio-histórico da idosa, tendo a concepção bakhtiniana como interação.

Mesmo não construindo uma noção conclusa do gênero reportagem, visto que:

> A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2011, p.262)

Tenho a certeza de que esta busca acrescenta conhecimentos a um vasto campo de possibilidades sobre gênero discursivo, dialogismo, valoração e contribui para a reflexão sobre a mulher brasileira de mais de 60 anos.

Sugerimos cautela em fazer a leitura do retrato atual da idosa na mídia impressa brasileira. É uma imagem que ainda não está pronta devido ao seu caráter extremamente fragmentado e pode refletir um discurso que a sociedade almeja, mas que ainda está distante de uma realidade sociocultural, apesar de vários projetos sociais e de saúde aproximarem os universos femininos e masculinos em programas conjuntos para idosos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável a relevância das formulações bakhtinianas para os estudos sobre a linguagem nos últimos trinta anos. Ao propor que se mantenha uma dinâmica permanente e inconclusa entre a tríade autor, texto e leitor, as proposições do Círculo de Bakhtin nos convidam a examinar o corpus selecionado num contexto sociocultural mais amplo e mutável. É

inexequível manter uma pura e simples operacionalidade de conceitos pré-estabelecidos ao se realizar estudos sobre a linguagem. A Análise Dialógica Discursiva percebe a complexa relação entre as atividades humanas e os enunciados discursivos a elas atribuídos, instigando o analista a buscar noções e conceitos multidisciplinares.

É com esta perspectiva dialógica que teci minha investigação, extraindo do próprio corpus a postura teórico-metodológica para sua analise. O que enriquece esta interação é o fato de que outros questionamentos se impõem responsivamente, abrindo portas para novos caminhos de pesquisa.

Eleger o gênero discursivo reportagem permitiu refletir sobre a influência do discurso midiático em nossos pensamentos, sentimentos e ações, enquanto seres sociais cercados pelas mídias, tendo a disposição tecnologias cada vez mais acessíveis para buscar informação em tempo muito próximo do real. Era de se esperar que o acelerado crescimento da população de idosos, as mudanças de papel social, político e econômico da idosa nas últimas décadas e as discussões e reivindicações do Estatuto do Idoso se refletissem com a mesma velocidade na mídia impressa. O que não ocorreu. Aqui se abre espaço para formular questionamentos multidisciplinares: *este lapso entre mudanças sociais e representação nas mídias se deve a limitações editoriais das revistas? Ou à heterogeneidade cultural nas apreciações sociais de valor dos brasileiros? Interesses e expectativas do leitor?Pressões políticas?Falta de projetos públicos ou privados?*

Os gêneros do discurso resultam de um contexto homem-mundo-linguística, ou seja, todas as concepções advindas da relação entre homem, linguagem e comunicação, em uma determinada época e sociedade. Assim, foi necessário revisitar estudos e teses multidisciplinares para definir as articulações dialógico-valorativas que caracterizam o gênero reportagem, organizar as reportagens selecionadas em três recortes sociotemporais distintos, buscar notícias que contextualizassem tais períodos, para, por fim trabalhar meus objetivos. Desta forma, investigar recortes sociotemporais distintos, em intervalos iguais de oito anos, viabilizou acompanhar o período que se iniciou com a proposta do Estatuto do Idoso até a atualidade, e interpretar as posições valorativas das mídias selecionadas, cujas atividades discursivas estão relacionadas às alterações socioculturais.

Partindo dos fundamentos bakhtinianos, na discussão do corpus da pesquisa tomei como base três dimensões que orientam o gênero discursivo reportagem – o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo – e investiguei suas articulações composicionais para analisar as posições dialógico-valorativas de seus enunciados. Esta relação dialógica com o corpus também me permitiu uma flexibilidade na ordem de apresentação das análises. De acordo com Bakhtin, tais elementos estão intrinsecamente ligados e não possuem sentido se empregados separadamente.

A Análise DIALOGICO-DISCURSIVA das 23 reportagens de *Veja* e *Claudia,* pertencentes aos recortes sociotemporais 1997, 2005 e 2013, confirmam fundamentos bakhtinianos de que existe certa estabilidade nos elementos do gênero discursivo.

Depois de analisar as dimensões que orientam o gênero discursivo reportagem e perceber a complexidade desta forma enunciativa, foi possível sugerir regularidades[i] enunciativo-dircursivas e tons valorativos, apesar da flexibilidade crescente de estilo e da inclusão de tecnologias, como a leitura interativa digital das revistas. Compreendi como necessário não dissociar os elementos sociointeracionais *conteúdo temático* e *estilo*[ii], pois se articulam para acompanhar as necessidades de época e público

A hipótese – *a formação da rede dialógica das reportagens sobre a idosa nas revistas Veja e Claudia é tecida sob a influência do EI, com confirmações, conflitos, ecos e lembranças de seus enunciados* – não está totalmente expressa nas reportagens. Das 23 reportagens selecionadas, apenas uma mencionou o Estatuto do Idoso. Contudo, com base nas análises dos recortes sociotemporais, percebe-se alterações nas posições valorativas que sugerem uma mudança no panorama sociocultural brasileiro em relação à idosa.

Claudia, uma revista direcionada ao público feminino, de poder econômico e cultural mais elevado, que exalta a mulher, não publicou em suas 12 edições de 1997 reportagens com idosas. Em 2005 sua presença nas reportagens servia como exemplo de superação, ou seja, não assumia uma postura de acomodação supostamente esperada para uma idosa. A integração às demais faixas etárias do universo feminino só ocorreu em 2013, quando a idosa foi colocada lado a lado com personalidades ou modelos de idades variadas, simplesmente como mulher de

---

[i] Sem determinar categorias e estruturas fixas.
[ii] Marcado pela valoração de expressões anafóricas, figuras de linguagem, críticas, discriminações, exaltação.

sucesso. Mas ainda que ultrapasse os sessenta anos mais jovem e bem sucedida, seja no comando de empresas ou em atividades sociais, geralmente curva-se a estereótipos sociais, apoiando-se a uma gama de avanços tecnológicos e estéticos.

Chamou minha atenção a inclusão de reportagens de destaque com homens no recorte sociotemporal 2013 de uma revista feminina, reflexo da aproximação dos papeis sociais de homens e mulheres em nossa sociedade. Contudo, ao ultrapassarem em número absoluto as reportagens com idosas, sinalizam o pouco peso atribuído às mulheres com mais de 60 anos nos critérios de noticiabilidade estabelecidos entre revista, jornalista e leitor.

Na *Veja*, uma revista com um público leitor mais amplo, com um editorial assumidamente crítico e opinativo, em 1997 a idosa era percebida como sendo o lado emocional da família (“vovós”) e participar de instâncias públicas eram posições não esperadas. Em 2005, em plena discussão do Estatuto do Idoso, com mulheres chegando aos sessenta anos e assumindo destacados cargos de poder no mundo, a revista dedica reportagem a idosas, seja com discurso sobre o idoso ativo (o oposto de “vovó”), seja tecendo críticas rudes sobre seu comportamento. Por fim, 2013 mostra um discurso mais voltado para a *reprivatização* da velhice e a crítica recai mais sobre a estética do que o comportamento enquanto idosa.

Tais posicionamentos refletem os valores de nossa sociedade, e só podem ser compreendidos quando consideramos toda a estrutura global que antecede o discurso. A competência discursiva do enunciador/jornalista cumpre uma função de persuasão ao simular uma representação de mundo para seu enunciatário/leitor, baseado num contrato prévio (parcial ou integral) entre eles. Sinalizam possibilidades de concretização de mitos projetados por desejos de juventude, saúde, prosperidade ou poder eternos, em indivíduos de todas as idades. O discurso termina por reforçar estereótipos negativos sobre práticas sociais a ponto de transformá-las em pretensas verdades, pois muitas vezes o enunciado associa significados negativos ao sentido próprio da palavra ou atribuem um peso muito relevante. Ao atingirem a dimensão das práticas sociais, os estereótipos podem vir a desestabilizar a integridade física e moral da idosa, na medida que envolvem seus sentimentos, sua imagem, sua honra, comprometendo seu reconhecimento social.

Espero que minha pesquisa acrescente conhecimentos e motive estudantes e pesquisadores a ampliar o universo de possibilidades que a ADD nos disponibiliza descobrir.

Na posição de docente de uma universidade federal com foco na inclusão social, tomo por base as prazerosas trocas de experiências como orientadora de estágios e formação de futuros professores, desafiando-me a mentalizar questionamentos, embriões de projetos. Alguns incluem a leitura de reportagens: *como se dá a construção de sentido dos discursos em revistas e jornais? Que sentidos e sentimentos desperta nos leitores? Que mudanças operam nas relações emotivo-volitivas com a sociedade? Que interações com alunos poderiam ajudá-los a desenvolver habilidades de leitura crítica de discursos verbo-visuais?*

Minha única certeza é que uma tese tem que transcender a sua utilidade de busca de conhecimento, e repensar sua aplicabilidade para promover mudanças de atitude.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro:* Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ARRUDA, Ivan E. de Abreu. Reflexões sobre o idoso e o programa Universidade da Terceira Idade. *Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano - RBCEH*, Passo Fundo, v. 4, n. 2, p. 94-113, jul./dez. 2007.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* Trad. do russo: Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1992/1997/2003/2011.

_____. (v. n. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Hucitec, 2006/2012.

BRAIT, B. (org.). *Bakhtin e o Círculo.* São Paulo: Contexto, 2007.
Estatuto do Idoso de 1º de outubro de 2003 (Lei nº 10.741)

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo:* as ideias do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica.* Fortaleza: UEC, 2002

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs). *Métodos de pesquisa.* Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de indicadores sociais.* Uma análise das condições de vida da população brasileira. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: dez. 2013.

_____. *PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.* Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: abr. 2014.

REVISTA CLAUDIA. Editora Abril, São Paulo. Disponível em: <http://www.*abril.com.br*>.

REVISTA VEJA. Editora Abril, São Paulo. Disponível em: <http://www.*abril.com.br/revistas*>.

SANTOS, E. C.; ALMEIDA, M. F. Diretrizes bakhtinianas para o método sociológico em ciências humanas. *Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli.* Crato, V.1., N.2., Dez. 2012, p. 77-92.

OS FIOS DA LEITURA: EXPERIÊNCIA LEITORA COM OBRA DE MIA COUTO

Gisela Lacourt[i] (UPF)

1 INTRODUÇÃO

Entre tantos desafios que o professor de Língua materna e de Literatura enfrenta na sala de aula na Educação Básica, instigar o gosto pela leitura – especialmente por textos com valor estético – é uma das tarefas mais difíceis. Promover atividades de leitura e incentivar a interdisciplinaridade faz parte da proposta de ensino da maioria das escolas. Numa tentativa de pôr isso em prática, um grupo de professores de uma escola particular de Passo Fundo desenvolveu uma atividade avaliativa com o livro de contos *O fio das missangas*, do autor moçambicano Mia Couto. Essa proposta teve uma série de objetivos educacionais, desenvolvidos ao longo de um trimestre. Entre as principais intenções do trabalho, destaca-se a iniciativa de apresentar, aos alunos do Ensino Médio, um escritor de literatura de expressão portuguesa, bastante difundido em vários países, porém pouco conhecido na escola. A leitura dos referidos contos, também, serviu de *link* para uma série de discussões de questões atuais como violência contra mulher, racismo, xenofobia, discutidas do ponto de vista histórico e sociológico. Este projeto foi desenvolvido por quatro professores: de Sociologia, Língua Portuguesa, Literatura e História, estruturado em várias etapas de acordo com seus objetivos específicos.

Este texto apresenta uma reflexão acerca do desafio do estudo do texto literário em sala de aula e analisa a referida atividade com intuito de compreender a contribuição de práticas leitoras na escola para o desenvolvimento do gosto pela leitura e do senso crítico do aluno. Esta escrita constitui-se, num primeiro momento, de conceitos de gêneros do discurso de Mikhail Bakhtin, comentários de Beth Brait sobre a interface dos estudos da língua associados ao estudo da literatura e as reflexões de Regina Zilbermam sobre literatura em sala de aula, logo em seguida, têm-se a descrição da prática leitora realizada e as observações sobre os aspectos que

[i] Doutouranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, Brasil. Email: gisalacourt@hotmail.com

puderam servir de estímulo para os alunos em termos de leitura, por fim, apresentam-se as considerações finais.

2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS E O ENUNCIADO COMO UNIDADE DA COMUNICAÇÃO VERBAL

Quanto se fala em literatura não é possível ignorar que se trata de um fato da língua. É a língua trabalhada em suas possibilidades de expressão. Assim, a análise literária não pode ser considerada desvinculada dos mecanismos linguísticos e dos processos do ato comunicativo. Mikhail Bakhtin (1997), em sua obra *Estética da Criação Verbal,* esclarece vários pontos a esse respeito ao definir a teoria dos gêneros do discurso. De acordo com o teórico, a utilização da língua se concretiza, em qualquer esfera da atividade humana, por meio de enunciados, orais ou escritos. Esses enunciados sempre refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas em que estes três elementos, conteúdo temático, estilo e construção composicional fundem-se no todo do enunciado. Um enunciado considerado isoladamente é individual, "mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso" (BAKHTIN, 1997, p. 280).

A ensaísta Beth Brait, estudiosa das teorias bakhtiniana, reforça a ideia de que a interface entre os estudos linguísticos e os estudos literários pode vir a elucidar muitos aspectos, ainda obscuros, dessas duas áreas do conhecimento. Brait dedicou boa parte de sua carreira acadêmica para explicar as confluências entre as duas áreas de estudo e afirma que teve a oportunidade "de observar a ausência da propagada dicotomia existente entre língua e literatura, entre linguagem e vida, entre uso e criatividade, entre gramática e estilística, a partir de textos literários, poéticos, que pudessem surpreender pela temática e/ ou pela organização, a confluência entre as duas instâncias de expressão e conhecimento" (BRAIT, 2004). Essa confluência da qual trata a estudiosa é bem explicada na teoria dos gêneros do discurso, pois, segundo Bakhtin, a comunicação acontece sempre por meio de um gênero mesmo que o falante não tenha consciência desse fato. Assim sendo, este trabalho ao trabalhar com o gênero contos do ponto de vista do enunciado irá mostrar que não se justificam as divergências entre língua e literatura, pois uma complementa a outra.

Para definir o caráter genérico do enunciado, Bakhtin divide o discurso em dois gêneros: discurso primário e discurso secundário. Este último compreende o teatro, o romance, o discurso científico, o discurso ideológico, sendo, portanto, complexo. Já o discurso primário tem um caráter mais simples, constituído em uma comunicação verbal espontânea. Essas divisões do discurso não podem ser consideradas isoladamente, uma vez que durante o processo de elaboração dos gêneros do discurso secundário os elementos do discurso primário são absorvidos e perdem a relação imediata com a realidade e com a realidade dos enunciados alheios. Desse modo, o romance pode ser considerado um enunciado em seu todo, pois, ao absorver elementos de gênero discursivo primário, ele passa a ser concebido como um fenômeno artístico-literário e não como uma réplica da vida cotidiana.

Bakhtin afirma que o estudo da natureza do enunciado e da diversidade de gêneros em todas as esferas da atividade humana é fundamental para todas as áreas da linguística. Acerca disso ele ressalta a importância do conhecimento das particularidades de cada gênero para se analisar um enunciado. Consequentemente, a literatura se mostra como representante de fatos da língua dignos de análise, pois todo e qualquer ato de comunicação humana pode servir de *corpus* para a análise linguística, conforme explicita o excerto que segue:

> [...] crônicas, contratos, textos legislativo, documentos oficiais e outros, escritos literários, científicos e ideológicos, cartas oficiais ou pessoais, réplicas do diálogo cotidiano em toda a diversidade formal, etc. É deles que os pesquisadores extraem os fatos linguísticos de que necessitam. Uma concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos vários tipos de enunciados em particular (BAKHTIN, 1997, p. 283).

As concepções bakhtinianas acerca do enunciado demonstram que a língua escrita sofre influências externas. As mudanças históricas dos estilos da língua estão diretamente ligadas às mudanças que ocorrem nos gêneros do discurso, pois “a língua escrita corresponde ao conjunto dinâmico e complexo constituído pelos estilos da língua, cujo peso respectivo e a correlação, dentro de um sistema da língua escrita, encontram-se num estado de contínua mudança” (Bakhtin, 1997, p.289). Desse modo, é possível afirmar que o uso que o escritor faz da língua na construção do texto, dentro de um determinado gênero, vai influenciar a estrutura dessa língua. Inevitavelmente, fatos como criação de novos termos, a disposição sintática, a combinação morfológica adotados por um romancista, por exemplo, influenciam no processo de transformação de uma determinada língua, uma vez que todo o enunciado constitui-se como

um teste para possíveis modificações linguísticas. São os gêneros discursivos que determinarão a mudança, conforme demonstra o teórico russo:

> os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua. Nenhum fenômeno novo (fonético, lexical, gramatical) pode entrar no sistema da língua sem ter sido longamente testado e passado pelo acabamento do estilo-gênero (BAKHTIN, 1997, p. 286).

Pensando nessa afirmação do teórico, seria possível assegurar que obras compostas por muitas marcas de oralidade de uma comunidade linguística, ou seja, por muitos elementos do discurso primário fundidos no discurso secundário, certamente podem exercer uma grande influência no processo de modificação dessa língua. Isso acontece porque os elementos linguísticos já estão num estágio de teste em outros gêneros do discurso. A forma como cada autor organiza o texto está diretamente ligada à questão da estilística apresentada por Bakhtin.

Brait mostra que estilo, na teoria bakhtiniana, é “uma dimensão textual e discursiva que vai sendo trabalhada, refinada, em função dos objetos específicos tratados em cada um dos estudos” (2008, p. 80). Desse modo, esse conceito precisa ser avaliado sob várias perspectivas dentro de toda a obra de Bakhtin, para se chegar a uma definição clara acerca da questão. Contudo, a ensaísta afirma que o estilo relaciona-se de maneira intrínseca e coerente com a perspectiva dialógica da linguagem.

Cabe, ainda, ressaltar que, sob o ponto de vista de Bakhtin – diferentemente do modo como muitos linguístas pensam – não existe uma oposição entre estilística e gramática, uma vez que até mesmo ao se fazer uma seleção de uma forma gramatical realiza-se uma operação de estilo, pois “a gramática e a estilística se juntam e se separam em qualquer fato linguístico concreto que, encarado do ponto de vista da língua, é um fato gramatical, encarando do ponto de vista do enunciado individual, é um fato estilístico” (BAKHTIN, 1997, p. 287). Dessa forma, o ato de conceber um romance como um enunciado vai desvendar a criação estilística do escritor.

Entretanto, para complementar essa compreensão é fundamental ter a clareza acerca da definição bakhtiniana de enunciado. Para Bakhtin, a comunicação verbal é um processo complexo e não pode ser apresentada de forma distorcida, elegendo-se o interlocutor como mero receptor do enunciado. De acordo com essa classificação linguística, o locutor seria

responsável pelo processo ativo da comunicação e o interlocutor pelo processo passivo de percepção. Mesmo que não seja incorreta em relação ao ato comunicativo, essa definição não dá conta da representação do todo real na comunicação verbal, pois "o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc." (BAKHTIN, 1997, p. 291). De fato, a compreensão de um enunciado em uma situação real de comunicação sempre será acompanhada por uma atitude responsiva ativa. Embora, a apresentação desse posicionamento tenha muitas variações de grau, toda a compreensão é plena de resposta.

No que se refere ao discurso secundário, pode-se afirmar que este suscita aquilo que Bakhtin chama de compreensão responsiva de ação retardada: "cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontra um eco no discurso ou no comportamento subseqüente do ouvinte" (BAKHTIN, 1997, p. 292). Entende-se, aqui, como compreensão responsiva de ação retardada, a fase inicial e preparatória para uma resposta ativa, ou seja, uma concordância, uma objeção, uma execução. Um enunciado sempre pressupõe o outro, pois o locutor formula seu enunciado na expectativa da resposta do outro e o interlocutor ao receber esse enunciado, vai estruturar outro enunciado como resposta ao anterior e vai assumir a função de locutor. Vale lembrar que um enunciado pode ser a fala cotidiana de um individuo, um poema, um discurso retórico, um romance ou qualquer situação concreta de comunicação. Desse modo, é possível afirmar que um romancista, por exemplo, visa, com seu texto, à réplica do leitor; "busca exercer uma influência didática, sobre o leitor, convencê-lo, suscitar uma compreensão crítica, influir sobre êmulos e continuadores etc." (BAKHTIN, 1997, p. 299).

A lógica bakhtiniana de gênero do discurso pode amparar a perspectiva de ensino da língua na escola a partir de um gênero discursivo e coloca o estudo da gramática desvinculada do texto como prática descabida e como pouco eficaz na tentativa do letramento. Isso porque a análise de estruturas isoladas não dá conta das especificidades da língua em práticas reais de comunicação, já que, para Bakhtin, a comunicação humana só é possível por meio de um gênero relativamente estável.

3 LITERATURA NA ESCOLA

Na maioria das escolas, a leitura de textos literários é de responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, e do professor de Literatura, no Ensino Médio. Infelizmente, este se detém, com frequência, no ensino dos períodos literários e aquele se foca no preenchimento de fichas de leituras, ou seja, em ambos os casos a leitura não se efetiva propriamente. A maior parte dos estudiosos do letramento escolar defende a necessidade de o professor ensinar língua a partir de gêneros, destacando que alguns gêneros são mais expressivos de que outros, por isso é preciso critério para escolher gêneros escolares. Nesse sentido, entende-se que o texto literário ocupa ou deveria ocupar lugar de destaque nas práticas de leitura na sala de aula da educação básica.

Para Platão e Fiorin (2003), a apreensão do sentido de um texto requer o entendimento das concepções correntes da época e da sociedade em que foi produzido, assim como das relações com outros autores, pois um texto nunca é original em sua essência, sempre vem povoado por outros discursos. Além disso, cabe sublinhar que um texto permite diferentes níveis de leitura, correspondentes com as habilidades de leitura de cada leitor, isso se esses níveis estejam presentes no limite do texto. Se avaliados os gêneros que habitam o livro didático, tais como crônicas, tirinhas, cartuns, notícias de jornal, anúncio publicitário, textos científicos, percebe-se a escassa presença do texto literário. Não se tem a intenção aqui de afirmar que os gêneros citados não mereçam atenção na escola, pelo contrário, já que são gêneros que fazem parte da vida social do aluno, e a leitura eficaz desses gêneros é fundamental para constituição de um sujeito apto a ler o mundo.

No entanto, a literatura é consideração por excelência o texto mais rico para se trabalhar em sala de aula, uma vez que o texto literário explora a língua no ápice de sua expressividade. Justamente, por isso o estudo do texto literário pode enriquecer as habilidades do aluno para melhor uso da língua, seja para expressar-se de modo mais significativo, oral ou escrito, seja para constituir-se como leitor mais competente de diferentes textos. De acordo com Zilberman (2009), o ensino da literatura vai além da transmissão de um patrimônio constituído e consagrado, pois representa a formação do leitor. O estudo do texto literário deve ser entendido,

assim, como uma experiência única que vai além do processo de decodificação da matéria escrita. Essa experiência de leitura:

> decorre das propriedades da literatura enquanto forma de expressão, que, utilizando-se da linguagem verbal, incorpora a particularidade dessa de construir um mundo coerente e compreensível, logo, racional. Esse universo, da sua parte, alimenta-se da fantasia do autor, que elabora suas imagens interiores para se comunicar com o leitor. Assim, o texto concilia a racionalidade da linguagem, de que é testemunha sua estrutura gramatical, com a invenção nascida na intimidade de um indivíduo; e pode lidar com a ficção mais exacerbada, sem perder o contato com a realidade, pois precisa condicionar a imaginação à ordem sintática da língua. Por isso, a literatura não deixa de ser realista, documentando seu tempo de modo lúcido e crítico; mas revela-se sempre original, não esgotando as possibilidades de criar, pois o imaginário empurra o artista à geração de formas e expressões inusitadas. (ZILBERMAN, 2009, p. 17)

Assim, para a estudiosa do letramento literário, a leitura de literatura permite ao indivíduo adentrar no universo da alteridade sem perder o contato com sua subjetividade e história, ou seja, o leitor amplia suas fronteiras de conhecimento, sem perder suas próprias dimensões. Essas reflexões trazem a compreensão de que diante das muitas possibilidades que o texto literário oferece, a responsabilidade de estudo dos gêneros da literatura não pode ser função única do professor de Literatura, muito menos se esse professor estiver preso ao ensino de períodos literários. Em muitos casos é exatamente isso que acontece, a aula de Literatura é sobre literatura e não de leitura literária. Em vista da crise da leitura no Brasil, mesmo que o professor de Literatura do Ensino Médio faça um bom trabalho de leitura dos gêneros literário em sala de aula, ele, sozinho, não será capaz de atenuar o déficit de aquisição leitora que a maioria dos alunos do Ensino Médio apresenta, carência esta que é fruto de práticas de ensino de leitura pouco significativas ao longo da escolarização do aluno.

Pensando neste grande desafio da escola em desenvolver práticas de leitura que despertem o interesse do aluno pelo texto literário e que possam ampliar a capacidade leitora do aluno, a próxima parte deste trabalho apresenta uma experiência de leitura realizada com alunos de segunda série do Ensino Médio que trouxe reflexões importantes acerca do trabalho com o texto literário.

4 CONTOS AFRICANOS NA ESCOLA

O fio das missangas, lançado em 2009, livro de contos do escritor moçambicano Mia Couto, é formado por vinte e nove contos de narrativas curtas. A maior parte das histórias que compõem o livro é protagonizada por personagens femininas. Carregados de simbologia e de "brincriações" linguísticas, os contos abordam as relações de mulheres moçambicanas com os homens que as cercam, maridos, pais, irmãos, tios. A interpretação do conjunto de contos recai sobre a forma como as mulheres são subjugadas pelos homens em diferentes situações do cotidiano. *O fio das missangas* foi a obra de Mia Couto escolhida para a realização da prática leitora pela brevidade das narrativas, que facilita a leitura e discussão em sala de aula; pelo lirismo da linguagem e pela temática que aborda.

"Ninguém gosta daquilo que não compreende", essa é uma resposta comum de um professor ao ouvir o comentário de um aluno sobre ser chato ler Machado de Assis. É claro que esta questão exige uma série de discussões teóricas, mas algumas experiências práticas têm demonstrado que conforme os adolescentes vão se apropriando do texto literário, também, vão desenvolvendo o gosto pela leitura de textos mais complexos. O trabalho realizado com a obra *O fio das missangas* demonstrou um pouco disso. Essa atividade foi realizada com quatro turmas da segunda série do Ensino Médio. O trabalho contou com várias etapas, e os alunos deveriam fazer uma série de pesquisas até a apresentação final de um esquete teatral inspirado em um dos contos da obra escolhida.

A primeira etapa do trabalho compreendeu a leitura dos contos, foi solicitada a leitura do livro no início de agosto para que se pudesse dar início ao trabalho em outubro. A maioria dos alunos fez a leitura da obra na íntegra, no entanto alguns alunos leram apenas alguns dos contos. Os comentários pós-leitura giraram em torno da presença nas narrativas de fatos "muitos fortes", especialmente em relação à violência contra a mulher. Após a leitura em casa, foi solicitado aos alunos que levassem os livros para a sala de aula a fim de iniciar o trabalho. Os alunos foram divididos em grupos, e cada grupo deveria escolher dois contos, os quais mais lhes agradassem. Os contos escolhidos foram lidos em voz alta na sala de aula e discutidos com a professora de Língua Portuguesa. Essa segunda leitura possibilitou que os alunos se apropriassem de particularidades da linguagem de Mia Couto e a compreensão de elementos

simbólicos que passaram despercebidos na primeira leitura. Não foi necessário que a professora explicasse o conto, apenas que fizesse questionamentos sobre alguns aspectos, se eles conseguiam compreender a simbologia e o jogo de linguagem.

Essa segunda leitura dos contos despertou bastante o interesse dos alunos pela obra, alguns que não tinham lido todos os contos fizeram a leitura daqueles não lidos, e outros procuraram por outras obras de Mia Couto. O aspecto que mais chamou a atenção deles foi a linguagem utilizada pelo autor. Passagens como, por exemplo, “a meu homem deram transfusão de sangue. Para mim, o que eu queria era transfusão de vida” (COUTO, 2009, p. 22). O jogo da linguagem que se dá na obra, seja pelo discurso do narrador seja pela fala das personagens, vai construindo ao longo das narrativas um posicionamento crítico sobre questões que assolam a sociedade moçambicana, muitas delas configuram-se como consequência de processos históricos, tais como racismo, violência contra mulher, disparidades sociais e crenças religiosas. Esses aspectos foram explorados, neste trabalho, pelo professor de História e pela professora de Sociologia. Essa abordagem instigou os alunos à pesquisa e ao estudo da história da África, especialmente das colônias portuguesas. No entanto, a riqueza maior da obra não está na perspectiva histórica que suscita, mas certamente no seu poder de atualização que a torna atemporal e universal. As mulheres que habitam a ficção de *O fio das missangas* podem circular por uma aldeia moçambicana ou em uma cidade qualquer em outro país. Isso porque a pobreza, o sofrimento e a violência marcam a vida de muitas mulheres diferentemente de sua nacionalidade. Portanto, a obra discute o papel da mulher na sociedade, em suas diferentes relações com o sexo oposto.

Certamente, o leitor raso não consegue chegar à análise crítica da obra estudada, pois, neste caso, a apropriação linguística se faz necessária para que o sentido construído não se estabeleça apenas na superfície do texto. Nesse ponto, entende-se que as aulas de língua portuguesa não podem ser embasada apenas em conceitos gramaticais, em noções de estrutura da língua de forma isolada. Práticas essencialmente gramaticais não desenvolvem habilidades leitoras no aluno, já que lidam com a língua fora dos gêneros do discurso, portanto de modo artificial, desconsiderando o uso em uma situação comunicativa real. O estudioso da Linguística José Luiz Fiorin comenta em um seminário de língua materna que o texto literário é por excelência o principal texto a ser estudado no ensino de língua na escola e brilhantemente

observa sobre as práticas do professor de língua portuguesa “Não somos professores de concordância verbal. Somos professores da liberdade das almas” (2016). Essa reflexão toca em dois pontos importantes acerca das aulas de língua materna em sala de aula: escolha do gênero textual e abordagem linguística.

Culturalmente, o texto literário, sobretudo os clássicos, não é bem aceito pelos alunos no ambiente escolar dada a sua complexidade. Essa rejeição ao texto literário, em boa parte, dá-se pela baixa capacidade leitora que a maioria dos alunos apresenta. Nesse sentido, obrigar os estudantes a ler um clássico sem as mínimas condições de construção de sentido por partes destes, é, indubitavelmente, abortar a possibilidade de formar uma aluno leitor de literatura. Ao mesmo tempo, os clássicos não podem ser negligenciados na escola, pois, na maioria dos casos, esse é o único ambiente em que as crianças e jovens terão contato com essa obras. Diante desse impasse, o professor de Literatura sente-se profundamente desafiado ao tentar lidar com a questão, e, fatalmente, muitos optam pelo ensino engessado dos períodos literários, já que a solução desse problema requer esforço e criatividade. Entende-se, aqui, que esse desafio não pode ser exclusivo do professor de Literatura, mas sim de toda a comunidade escolar, e, especialmente, do professor de Língua Portuguesa. Partindo da ideia de que a comunicação humana só acontece por meio de um gênero discursivo, o professor de língua materna precisa estruturar a sua prática com gêneros textuais que valorizem as estruturas linguísticas a fim de ensinar aos alunos as possiblidades que a língua traz em termos de expressividade, propiciando a esses estudantes recursos para uma leitura mais eficiente de diferentes textos e para manifestações escritas mais significativas.

Essa reflexão acerca do papel do professor de língua materna permite o entendimento de que este profissional tem em mãos grande responsabilidade na formação de um aluno-leitor, pois esse professor tem a tarefa de desenvolver as habilidades linguísticas no aluno, tornando mais possível a recepção do texto literário na escola. A crise da leitura na escola é bastante complexa e requer muito estudo, mas, sobretudo, é necessário que o professor proponha atividades práticas de leitura e aprenda com experiências bem ou mal sucedidas. As práticas leitoras nem sempre apresentam o mesmo resultado, aquilo que funciona perfeitamente numa turma pode não funcionar em outra. Nesse caso, o olhar crítico do professor é fundamental para poder adaptar sua prática de acordo com o contexto de seus alunos. Essa capacidade crítica do

professor só se estabelece por meio de um bom embasamento teórico e da experiência. Não existe fórmula mágica para o trabalho com a leitura, porém é preciso consciência de que é possível ampliar os níveis de leitura do aluno com o empenho dos professores de linguagens.

O estudo de contos literário em sala de aula apresenta-se como possibilidade de ampliação do conhecimento linguístico do aluno, pois pode ser um ponto de partida para o desenvolvimento de habilidade de leitura de texto mais complexos. A prática leitora descrita neste texto revelou alguns aspectos importantes para a reflexão acerca do trabalho com a linguagem literária. Isso porque aqueles alunos com pouca experiência leitora demonstram desagrado em relação à leitura prévia do livro. A primeira impressão que o livro causou nesses alunos foi um tanto negativa, muitos comentaram que não entenderam muito as histórias, além disso, julgaram inadequada a leitura para a idade deles. Em contraponto, os poucos alunos leitores demonstraram bastante entusiasmo pelos textos e, consequentemente, curiosidade pelo autor Mia Couto. Para esse últimos, a atividade, embora prazerosa, não traz mudanças significativas em sua formação leitora, uma vez que esses alunos já são leitores de Franz Kafka, Oscar Wilde, Machado de Assis, entre tantos outros grandes autores, portanto são leitores já bastante constituídos. O desafio maior recai sobre o aluno não leitor, pois este se fecha de forma que torna a intervenção do professor pouco significativa. Talvez um aluno com essas características nunca chegue a desenvolver o gosto pela leitura de forma que a leitura dos clássicos se dê pela fruição. No entanto, se as habilidades leitoras forem ampliadas, este aluno pode descobrir algum gênero literário contemporâneo do seu agrado e, com o passar do tempo, tornar-se um leitor.

Se o aluno tem aversão à leitura obrigatória instituída pelas listas dos vestibulares, isso não significa que nunca será um leitor de literatura, pois há muitos textos em linguagem contemporânea com valor estético que podem despertar o interesse dos leitores inexperientes. Às vezes, o estereótipo de um leitor ideal, aquele que lê e aprecia a leitura dos clássicos, atrapalha a abordagem do professor ao trabalhar literatura, uma vez que muitos profissionais tem sua prática amparada na imposição da leitura de determinadas obras. Talvez a forma como os vestibulares cobram o conhecimento de literatura, muitas vezes baseando-se em detalhes muito específicos da obra, e a construção do Plano de Estudo do componente curricular de Literatura induza o professor desta disciplina a moldar sua prática a partir do estudo da

periodização e da elaboração de uma infinidade de resumo das obras, do que propriamente do estudo do texto. Embora se tenha aqui uma série de hipóteses sobre as dificuldades do ensino de literatura, muitas vezes, pouco eficiente na escola, o objetivo desta discussão não é focar nas deficiências deste componente curricular, mas sim evidenciar a responsabilidade do professor de língua materna, que é tão responsável pela formação do leitor quanto o de literatura. Certamente, o professor de língua portuguesa pode aproveitar a liberdade que tem em relação à escolha dos textos para trabalhar os aspectos linguísticos para tentar despertar o interesse de seus alunos pelo texto literário.

O ensino da língua portuguesa na escola exige análise e a discussão de diferentes gêneros do discurso, tanto os de caráter oral quanto escrito. Isso se justifica pelos objetivos maiores do estudo da língua que são justamente o desenvolvimento do indivíduo no universo da linguagem, ou seja, a formação de um ser apto para ler o mundo e para nele se expressar de forma eficaz. Assim, como já foi discutido aqui, os gêneros literários apresentam-se como matéria linguística fundamental para o ensino da língua, pois trabalham a língua em todas as suas possibilidades expressiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática leitora realizada com alunos da segunda série do Ensino Médio com o livro de contos *O fio das missangas* demonstrou que a atividade de leitura e de ensino de língua pode despertar o interesse dos alunos pelo texto literário. O conteúdo programático dessas séries é o estudo da sintaxe interna, ou seja, a combinação das unidades da língua para a construção dos enunciados. Entender essas estratégias de construção no texto, voltadas para a produção dos sentidos, é bem mais produtivo do que aprender a classificar puramente um objeto direto ou um complemento nominal fora de um contexto comunicativo. Quando os alunos compreenderam que a escolha do léxico e a combinação das palavras produzem sentidos implícitos e constroem boa parte da abordagem crítica da obra, o encantamento foi evidente. Nesse momento, comentários do tipo “esse cara é um gênio”, “incrível como ele consegue brincar com a língua dessa forma”, “ele deve saber muito sobre língua portuguesa para conseguir fazer isso sem assassinar a língua”, “como pode um biólogo escrever assim” povoaram a sala de aula.

Obviamente, a escrita de Mia Couto, embora tenha características bastante específicas, não é mais genial do que a escrita de tantos outros. O encantamento demostrado pela escrita deste autor se dá em grande parte pelo olhar que recebeu e a compreensão mais profunda dos sentidos do texto. Muitos desses alunos leem literatura por obrigação, quando não leem apenas os resumos das obras na internet antes das provas, ou seja, para alguns essa prática se configura como uma oportunidade em que a leitura da obra coincide com a produção de sentido sobre ela.

A prática leitora realizada com uma obra de Mia Couto não prova que este autor é mais adequado que outros para se trabalhar em sala de aula ou que contos são melhores do que outros gêneros no trabalho com o texto literário, mas sim que a prática de leitura só trará resultados positivos se os alunos conseguirem envolver-se realmente nela e atribuírem sentido ao texto lido. A preocupação inicial dos alunos estava pautada na necessidade da compreensão da obra para que pudessem construir o texto do esquete teatral que resultaria na avalição final do trabalho proposto pelos professores. No entanto, após o envolvimento com a leitura, o prazer da leitura se sobrepôs à preocupação com a nota do trabalho, e a empolgação com as possibilidade de representar no teatro os sentidos apreendidos no textos era evidente. Retomando a ideia de que o aluno não gosta daquilo que não entende, o trabalho com a leitura exige que se pense em meios que possibilitem a apropriação do texto para que aos poucos o interesse pela leitura seja despertado.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal.* Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin:* conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BRAIT, Beth. *Estudos lingüísticos e estudos literários: fronteiras na teoria e na vida.* Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/noticias/downloads/Curso_Bakhtin2008_Profa.%20MaCristina_Sampaio/ARTIGO_BRAIT_EST_LING_LITER.pdf>. Acesso em: maio 2012.

COUTO, Mia. *O fio das missangas.* São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FIORIN, José Luiz. Palestra ministrada no IX Seminário de Ensino de Línguas Estrangeiras (SELES) e V Seminário de Ensino de Língua Materna (SELM). 20 out. 2016.

FIORIN, José Luiz; PLATÃO, Francisco. *Para entender o texto. Leitura e redação*. 16. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

ZILBERMAN, Regina. *O papel da literatura na escola.* Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 10 out. 2016.

FORMAÇÃO, MEDIAÇÃO E PROMOÇÃO: AÇÕES DE FOMENTO À LEITURA

Gláucia Knob[i] (UPF)

1 INTRODUÇÃO

Max Butlen é conhecido pelos seus estudos nos campos da leitura, da formação de leitores e da formação de professores. Suas ricas vivências em escolas públicas francesas o tornaram referência também no ensino da cultura da escrita e a profissionalização dos docentes. Além disso, ele foi professor em diferentes instituições de formação de educadores, o que permite que seu trabalho seja destaque no que concerne à atualização das práticas escolares de leitura e da configuração e uso das bibliotecas públicas e escolares. No Brasil, trabalhou no Ministério da Educação entre 1994 a 1998, o que permitiu a ampliação do seu trabalho em vários grupos de pesquisas nos diferentes estados brasileiros para tratar dos assuntos anteriormente explicitados.

Em junho de 2016, na Universidade de Passo Fundo (UPF), por meio do Programa de Pós-Graduação em Letras, Butlen ministrou a disciplina de Seminário Especial intitulada “As políticas de leitura, a formação de leitores, a formação de professores”. Essa disciplina possibilitou importantes reflexões referentes aos seus temas de pesquisa por parte dos pós-graduandos do programa. A leitura, uma prática social, ganha significado a partir de relações entre tempos, lugares e pessoas. Assim, é imprescindível que ela seja estimulada a partir de ações de fomento para tal. Nesse sentido, é possível uma relação entre as fala de Max e o trabalho realizado pelos acadêmicos da UPF no Projeto Rondon. Ao atuar com práticas diversas, os discentes têm estimulado o trabalho com práticas de leitura nas comunidades em que atuam. Isso comprova a importância das atividades de extensão das universidades, bem como, a importância do apoio governamental frente a esse tipo de projeto, uma vez que se percebe que políticas públicas de leitura institucionalizadas, sozinhas, não têm dado conta de formar leitores, principalmente, por estarem, na maioria das vezes, recomeçando, por serem descontínuos, pela falta de dinheiro.

---

[i] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, UPF, Brasil. E-mail: glaucia.knob@gmail.com.

O Projeto Rondon é uma iniciativa governamental, mais especificamente do Governo Federal, que em parceria com o Ministério da Defesa, visa a proporcionar aos estudantes universitários o contato com as diversas realidades brasileiras, principalmente, as de vulnerabilidade social. Além disso, é uma oportunidade dos discentes porem em prática o conhecimento já construído, realizar trocas com a comunidade onde se atuará e possibilitar à comunidade atendida novas oportunidades de acesso ao conhecimento para que eles possam ter uma vida melhor.

O Rondon contribui para a formação de profissionais de diferentes segmentos da comunidade, principalmente, de professores, através de oficinas interdisciplinares, em que atuam profissionais de diferentes áreas. O objetivo desse artigo é relatar duas promoções de leitura realizadas na Operação Açaí, em julho de 2012, na cidade de Curuçá, no estado do Pará, onde uma equipe multidisciplinar de acadêmicos e professores da UPF desenvolveu atividades diversas. Também será realizada uma reflexão sobre os estímulos à leitura, à formação de docentes e como é possível multiplicar os espaços para fomento à leitura.

Este trabalho, além das ideias trazidas na disciplina ministrada pelo francês Max Butlen, terá o viés teórico de Bordieu; Chartier (2001), Butlen (2012, 2016), Petit (2008) e Silva (2016), por meio da metodologia explicativa e *ex-post-facto*. O primeiro capítulo traz algumas considerações realizadas por Max durante a disciplina ministrada na UPF, que partem das anotações realizadas pela autora deste artigo. Também destaca algumas informações da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, bem como, questões sobre leitura e mediação e a relação com a comunidade, professores e bibliotecários. O segundo capítulo explica brevemente o que é o Projeto Rondon e o terceiro capítulo tem o recorte de duas atividades desenvolvidas no município de Curuçá, seguido das considerações finais.

2 LEITURA E CULTURA: A FORMAÇÃO DE LEITORES

Max Butlen, em suas falas na UPF, ao ministrar a disciplina de Seminário Especial “As políticas de leitura, a formação de leitores, a formação de professores”, do Programa de Pós-Graduação em Letras, destacou informações da 4ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, uma pesquisa do Instituto Pró-Livros, que traz a ideia de que é impossível construir um

país de cidadãos conscientes, competentes e que compreendem criticamente o que leem e escutam sem lhes possibilitar o acesso aos livros e às leituras de qualidade. Ele destacou que os resultados da pesquisa trazem a relação entre o sujeito ser leitor ou não-leitor a partir do acesso que têm aos livros, de modo que se afirma a necessidade da formação de mediadores e difusores de práticas leitoras. Formação essa que vai além da formação de docentes e que deve abranger também a comunidade em geral, pois nem sempre aqueles que mais leem são os professores, conforme a pesquisa identificou.

Os resultados de 2015, mas que foram divulgados em 2016, reforçam uma tendência percebida desde 2007: quanto maior a escolaridade e a renda, maior é o hábito de leitura de livros, assim como é maior também entre aqueles que ainda são estudantes. Esses últimos, sobretudo pela leitura de livros indicados pela instituição de ensino, didáticos ou de literatura. Os dados reafirmam a importância de uma formação continuada em todas as profissões, principalmente, ao professor para que ele possa estimular o hábito em seus discentes. A investigação também destaca que a

> biblioteca é fortemente associada com um espaço para estudo e pesquisa. Outros usos e associações que esse espaço poderia ter, o que concorreria para a ampliação de seu público frequentador, tiveram percentuais baixos de menções. No entanto, ainda que a biblioteca seja vista como espaço do estudante, e seja realmente mais frequentada por estudantes, 37% de seu público é composto por não estudantes. (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016, p. 111).

Essa informação situa-se num paradoxo, já que quem teria normalmente o acesso facilitado, como é o caso dos estudantes que têm uma biblioteca na escola (ou que deveriam ter) não frequentam o local tanto quanto aqueles que já não têm mais ligação direta com a instituição escolar. A partir disso é importante questionar e tentar compreender: o que está acontecendo em nossas escolas? Qual a situação delas?

Infelizmente, a biblioteca não está presente em muitas escolas de Ensino Fundamental I, o que corresponde do 1º ao 4º ano (14%, conforme a pesquisa). Uma informação preocupante, pois sabemos da importância da formação de leitores nesses anos. Os resultados demonstram uma forte ligação entre fatores. As crianças que tiveram na infância práticas mediadas tendem a mediar práticas quando são adultos. É importante destacar também que a pesquisa aponta o fenômeno do "aumento da escolaridade média da população brasileira", o que tem contribuído diretamente com o aumento de leituras realizadas pela população, logo, as instituições de ensino têm primordial papel nessa habilidade.

Apesar disso, a população adulta que está fora da escola está lendo mais do que foi observado nos anos anteriores da pesquisa. Em contrapartida, "apenas um em cada 4 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática. Ou seja, o aumento da escolaridade média da população brasileira teve um caráter mais quantitativo (mais pessoas alfabetizadas) que qualitativo (do ponto de vista do incremento na compreensão leitora)". (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016, p. 127). Informação que traz o alerta quanto à qualidade do que se está propondo, pois não basta o acesso, são necessárias a qualidade e a permanência na instituição.

O Instituto afirma ainda que "a *leitura* seja [é] a principal ferramenta para melhorar a qualidade da educação e para construir um país que ocupe os primeiros lugares quando se avalia educação e desenvolvimento humano". (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016, p. 138, grifo do autor). Para o MEC, "a escola é vista como o local que deve garantir à criança e ao jovem o acesso democrático ao livro. É sob essas novas circunstâncias que emerge e se afirma a leitura enquanto prática social". (COPES; SAVELLI, s/d, p. 06). Além disso, os entrevistados destacaram que, muitas vezes, não encontram o livro que desejam na biblioteca em que frequentam, o que estimula a não ida ao local. As pessoas responderam que frequentariam mais as bibliotecas se o local apresentasse mais novidades, isto é, a reafirmação da biblioteca que deve rumar a novos modelos, seja de arquitetura, seja no desenvolvimento de novas práticas sociais, pois muitas bibliotecas (principalmente as públicas) pararam no tempo (juntamente com o sistema da maioria das escolas), sem novos investimentos de acervos, serviços, atualização e renovação. A sociedade mudou e está mudando cada vez mais rapidamente, principalmente pelo uso da *Internet* e de tudo o que ela proporciona. Os ambientes não devem ficar parados no tempo e devem acompanhar essas mudanças para que se tornem atrativos, para que contribuam na formação de novos leitores, bem como, mantenham os que já o são.

A leitura está sendo tomada aqui como

> uma relação, como um uso, como uma prática social que precisa ser aprendida dentro de esquemas específicos de sociabilidade nos quais se fazem presentes não apenas a presença ou a disponibilidade de obras ou textos, mas também uma coletividade de sujeitos que interagem e que constituem situações de leitura. [...] uma comunidade de sujeitos para os quais a leitura faz sentido, produz sentido e tem um real valor para a sua existência. (SILVA, 2016, p. 112-113)

Logo, é necessário que ela possa produzir sentidos à vida, ao mundo, ou seja, aos textos que (re) produzem a vida e o mundo. Diversos programas, projetos e campanhas (COPES; SAVELLI, s/d) buscaram a promoção da leitura no Brasil, no entanto, não há pesquisas que demonstram os resultados desses processos. Torna-se possível, inclusive, subentender que, pela leitura ser um "ato perigoso e questionador do *status quo* pela possibilidade de instauração da crítica, do debate e da divergência de sentidos" (SILVA, 2016, p. 110) que não vá interessar um grande investimento por parte de governos ou de quem possui o poder, o que ainda pode justificar as políticas de leitura incapazes de gerar mudanças, que sejam descontínuas ou redundantes.

Apesar disso, quem é amante da leitura, estuda e conhece os benefícios que ela proporciona na vida do ser humano, segue atuando no sentido de formar novos leitores, segue tentando fazer a diferença, inclusive para a situação não ficar pior do que está. Também cabe destacar que as experiências de sucesso partiram muito mais de ações individualizadas do que de governo. Sabemos que é de extrema importância que os investimentos sejam feitos diretamente na educação, na qualificação dos nossos professores, além de atividades que estimulem o convívio das nossas famílias com as variadas formas de leitura. Somente formaremos uma sociedade leitora quando programas olharem para os dois principais locais de convivência das nossas crianças: a escola e a casa. Assim, mais do que materiais, é necessário também, a capacitação de mediadores de leitura, que possam atuar em nossas comunidades. Max Butlen destaca, inclusive, que "a qualidade da oferta de leitura e, em parte, o sucesso da formação de leitores, baseiam-se na cooperação entre bibliotecários e professores, na convergência de suas atividades, na sua parceria". (BUTLEN, 2012, p. 32). Ou seja, é na força de vários mediadores de leitura que será possível melhorar a prática no Brasil e por consequência a educação. Um trabalho cooperativo, que terá resultados positivos.

Butlen destacou muito em suas falas e isto está presente em seus escritos, sobre a constituição dos trabalhos realizados sobre as bibliotecas escolares. Foram mapeados, nas bibliotecas, os problemas que envolvem a prática de leitura na França: elas estavam intrinsecamente ligadas com a falta de espaços para ler, a insuficiência da oferta de leitura, bem como, as desigualdades em sua apropriação. (BUTLEN, 2012). A partir disso, foi proposta uma nova forma de trabalho, um novo modelo de leitura que estivesse mais de acordo com as novas

práticas sociais e culturais de uma sociedade de informação e comunicação. Essa nova proposta afastava-se do que era proposto pela Igreja e pela Escola, ou seja, facilitava o acesso à leitura por parte de todos os públicos para todos os textos.

Em alguns lugares do território brasileiro a situação é ainda mais precária, como a própria pesquisa anteriormente abordada citou, ou seja, muitas escolas ainda não possuem bibliotecas e a situação piora se levarmos em conta a totalidade dos municípios brasileiros, sendo que dados divulgados em dezembro de 2015, pela Diretoria de Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas (DLLL)[i], de 5.570 municípios brasileiros, 112 ainda não contam com biblioteca pública no município, o que, sem dúvida, é um número muito grande para a proporção de municípios existentes. Uma prática cultural quase que bloqueada em alguns locais pela situação apresentada.

Num dos textos trabalhados por Butlen, os autores Bourdieu e Chartier (2001) destacam que hoje "a leitura obedece às mesmas leis que as outras práticas culturais, com a diferença de que ela é mais diretamente ensinada pelo sistema escolar, isto é, de que o nível de instrução vai ser mais poderoso no sistema dos fatores explicativos, sendo a origem social o segundo fator". (BOURDIEU; CHARTIER, 2001, p. 06). Ainda mais, Bordieu neste mesmo texto diz que participa "também da crença na importância na leitura, participo também da convicção de que é muito importante ler e de que alguém que não lê é mutilado". (BOURDIEU; CHARTIER, 2001, p. 06). Inclusive "a leitura permite que o cidadão desenvolva uma consciência crítica a respeito de si e da sociedade" (OLIVEIRA; PRADOS, 2015, p. 103), o que possibilita que sejam formados cidadãos conscientes de seus deveres e de seus direitos.

Nessa relação de leitura e cidadania, é possível afirmar que a leitura contribui no exercício da cidadania, no acesso ao conhecimento, na apropriação da língua, na construção de si mesmo, na extensão do horizonte de referência, no desenvolvimento de novas formas de sociabilidade, entre outros. (PETIT, 2008). Trabalhos que a escola precisa desenvolver ao cumprir seu papel educacional e de local de construção do conhecimento. Existem múltiplos caminhos para refletir as práticas de leitura.

[i] Mais informações em: <https://goo.gl/zB4SHx>. Acesso em: 24 out. 2016.

O ato da leitura, muito mais do que uma imposição, deve proporcionar o prazer da leitura, o que vários estudos[i] em diferentes países têm mostrado. De acordo com Butlen (2012), "o prazer de aderir ao texto, da identificação com os heróis das histórias que são oferecidos ao leitor e o leva a viver a experiência da ilusão referencial" (BUTLEN, 2012, p. 36), ou seja, a identificação do leitor entre o real e a ficção. É um encontro entre a história pessoal do leitor e uma obra ficcional. Esse jogo entre o leitor e a obra, que cria a ilusão referencial, é o que, em muitos momentos, gera a adesão à leitura. Porém, para isso, é necessário o mediador, alguém que tenha a sensibilidade para iniciar esse trabalho. Caso contrário, a experiência escolar será vista pelo lado negativo, sem lembranças de leitura positivas. Esse não é o único efeito, mas influencia para que outros também façam sentido. Conforme Bordieu e Chartier, os intelectuais esquecem-se de que por meio de um livro se pode transformar a visão do mundo social e, através da visão de mundo, transformar também o próprio mundo social. (BOURDIEU; CHARTIER, 2001). Assim, na escola, é necessário deixar um pouco de lado a análise mecanicista dos textos (BUTLEN, 2012) e equilibrar com momentos de leitura prazerosa, por fruição, sem exigências. Não se deve deixar a análise de lado num todo, mas, também, não se deve esquecer-se das leituras por prazer. Inclusive, retomando os resultados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, percebe-se que a leitura é deixada de lado para ser substituída por outras atividades que são consideradas de lazer, como assistir televisão e navegar na *Internet*, fazendo uso das redes sociais e aplicativos de comunicação instantânea.

O ato da leitura é um "fazer que se aprende com o outro por meio de diferentes tipos de convivência social em determinadas comunidades de prática ao alcance de nossa participação" (SILVA, 2016, p. 109) ou, em outras palavras, deve ser uma prática educacional construída de forma culturalmente mediada. As pesquisam nos mostram que os processos de mediação são fracos, seja por eles não acontecerem, seja pelo despreparo de muitos profissionais responsáveis pela mediação. Pior ainda, que as instituições socialmente e culturalmente instituídas para isso, como as famílias, as escolas e as bibliotecas não trabalham de modo satisfatório. As mediações acontecem muito mais em lugares distantes ou sem relação com essas instituições, bem como, as formações de mediadores, sendo que, muitas vezes, elas nem acontecem. É muito comum,

---

[i] "Formalistas russos; os das escolas de Constança e Berlim; o *New Critics* americano; o de Umberto Eco, na Itália; e na França, as contribuições de Barthes e Foucault, Genette, Picard". (BUTLEN, 2012, p. 36).

assumir o posto de bibliotecária aquela pessoa que não tem mais condições de assumir outro posto na escola e a colocam na biblioteca para que possa realmente "ficar sentada, sem fazer maiores esforços".

Assim, quase sempre não há como haver mediações ricas e qualificadas, que sejam representadas por um profissional

> que seja ele próprio um ávido leitor, capaz de, pelas suas atitudes e ações, exalar amor, entusiasmo e paixão pelas coisas escritas e da escrita bem como um organizador do contexto, facilitando os percursos de leitura de uma determinada comunidade constituída ou em processo de constituição. [...] não basta que o ambiente disponha livros aos leitores: é necessário que a mediação faça a seleção de obras, oportunize situações de leitura e provoque respostas, conversas a respeito das obras lidas. (SILVA, 2016, p. 117).

As pessoas que normalmente irão atuar nesses setores não têm qualificação, nem interesse para como a leitura deva ser trabalhada. Ou seja, a leitura se apresenta como um composto de várias cenas inter-relacionadas, mas que no contexto atual, quase sempre sem resultados satisfatórios pelos diversos fatores já apresentados. É primordial que se fale sobre os livros, que se demonstrem sentimentos, que se dê forma a pensamentos concretos sobre as leituras realizadas. O leitor não é somente aquele que lê para si, mas, sim, aquele que conversa sobre o que leu, que conta ou reconta, que divide os produtos com a sua comunidade. (SILVA, 2016). Todos, de alguma forma, são leitores e informantes de leituras, independente da sua formação, do seu emprego, do seu contexto social. Essa diversidade é trazida através do Projeto Rondon, conforme se destaca na sequência.

3 PROJETO RONDON: O QUE É?

O Projeto Rondon é uma iniciativa do Governo Federal, coordenado com o Ministério da Defesa, numa estreita parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário, o Ministério da Saúde, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Integração Nacional, o Ministério do Esporte e a Secretaria de Governo da Presidência da República. Assim, consiste numa ação interministerial realizada em conjunto com governos estaduais e municipais, além de instituições de ensino superior reconhecidas pelo Ministério da Educação. O projeto "visa a somar esforços com as lideranças comunitárias e com

a população, a fim de contribuir com o desenvolvimento local sustentável e na construção e promoção da cidadania". (PROJETO RONDON, 2016). Além disso, desenvolve

> ações que tragam benefícios permanentes para as comunidades, principalmente as relacionadas com, a melhoria do bem estar social e a capacitação da gestão pública. Busca, ainda, consolidar no universitário brasileiro o sentido de responsabilidade social, coletiva, em prol da cidadania, do desenvolvimento e da defesa dos interesses nacionais, contribuindo na sua formação acadêmica e proporcionando-lhe o conhecimento da realidade brasileira. (PROJETO RONDON, 2016).

É uma oportunidade de por em prática todo o conhecimento já adquirido, realizando trocas com a comunidade que trabalhará e possibilitando às pessoas com quem atuará, novas oportunidades de acesso ao conhecimento para que tenham uma vida melhor.

O Projeto Rondon aconteceu de 1967 e até 1989 quando foi interrompido, retornando em 2005, a partir de um pedido da União Nacional dos Estudantes (UNE). As atividades que serão relatadas a seguir, são algumas das desenvolvidas durante a Operação Açaí, que ocorreu de 05 a 22 de julho de 2012. Na Operação Açaí, aconteceram atividades em 19 municípios do estado do Pará, além de uma equipe com universitários de diferentes áreas da saúde que realizaram atendimento nas comunidades ribeirinhas e outra equipe que realizou toda a cobertura jornalística das demais equipes nas diversas cidades. Todas as atividades desenvolvidas nos municípios de operação são organizadas pelos graduandos, orientados pelos professores, que após a viagem percursora para conhecimento da cidade, relatam a realidade que os discentes encontrarão no local. A partir disso, as atividades são organizadas, planejadas e divididas pelos/entre os graduandos.

A UPF, na ocasião, atuou com um universitário de Medicina na embarcação que atendeu as comunidades ribeirinhas, bem como, com atividades no conjunto A que abrange Cultura, Educação, Saúde e Direito, no município de Curuçá, localizado no extremo nordeste do estado paraense. Os oito rondonistas da UPF eram das áreas de Letras, Matemática, Educação Física, Medicina, Odontologia, Enfermagem, Psicologia e Direito.

Em cada cidade sempre trabalham duas equipes com oito rondonistas e dois professores vindos de diferentes regiões do Brasil. A UPF atuou em parceria com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), na cidade de Curuçá, sobre a qual cabe

destacar que foi realizado um trabalho com palestras, cursos e oficinas na área da educação[i], sempre com grande presença dos profissionais da área, mesmo eles estando no período de férias. Foram vários os debates, explanações da realidade e questionários quanto à situação no sul do país. A seguir será dado destaque para duas atividades que foram desenvolvidas na Operação: o mini-curso “Promover ações de fomento a leitura e a escrita – a biblioteca domiciliar e fundo de quintal itinerante” e a oficina “Formação Continuada - da experimentação à ação em Educação”. As duas atividades estão diretamente relacionadas com os objetivos do projeto, principalmente no que concerne com a contribuição para o fortalecimento das políticas públicas, atendendo as necessidades específicas das comunidades selecionadas, o que também relaciona-se com as falas de Max Butlen na disciplina ministrada e que foi anteriormente destacado.

4 PROJETO RONDON: UM BRASIL COM OS LIVROS ALÉM DOS LIVROS

Diversos instrumentos de avaliação[ii] têm mostrado que a educação brasileira não está bem. Os testes oficiais deixam claro que leitura e interpretação de textos são as maiores deficiências dos estudantes tanto de nível fundamental quanto de médio. Quando se pensa na habilidade de leitura, percebemos que muitos dos nossos alunos e, também nossos professores, até leem mais do que em outros anos, porém, é uma leitura fragmentada, permeada pelos meios eletrônicos, principalmente, os *smartphones*, sem aprofundar-se muito, principalmente na leitura literária. É indiscutível a importância da leitura. Entretanto, não basta oferecer livros, é necessário que se habilitem sujeitos-leitores que tenham interesse na difusão do hábito de leitura, do trabalho com textos literários. Assim, é preciso constatar a realidade, conhecê-la e, a partir disso, mobilizar pessoas para interferir.

As instituições de ensino, sem dúvida, querem formar leitores aptos para a ação social, que saibam não o que o texto está dizendo, mas como está dizendo, que leiam prazerosamente. Infelizmente, a realidade não é essa, possuímos leitores em formação, que devido, por exemplo, à variedade de textos existentes, não conseguem se aprofundar em nenhum deles e permanecem

[i] As demais áreas tiveram atividades específicas, logo, aqui somente será dado destaque duas atividades relacionadas à formação de leitores, à formação e capacitação de professores.
[ii] PISA, IDEB, SAEB, SAERS.

apenas no superficial. Temos presente também a mudança do perfil do leitor que possui novos aparatos e equipamentos para sua movimentação em sociedade, que contribuem para a formação de leitores.

O reconhecimento da importância dessas práticas permeia as ações do Projeto Rondon, que em suas diversas operações já realizadas, através da UPF, busca trabalhar com variados segmentos da comunidade onde atua, para que se formem (ou aperfeiçoem) profissionais que possam atuar nas escolas e na comunidade em geral como difusores da cultura literária. Dentre várias oficinas oferecidas pelo projeto, através dos universitários da UPF, cabe destaque a formação continuada com professores e um mini-curso. As duas atividades serão explicitadas a seguir através da metodologia explicativa e *ex-post-facto*, isto é, como as atividades já foram aplicadas, serão explicadas e analisadas pelo viés após a aplicação.

4.1 Ações de fomento à leitura e à escrita através de um mini-curso

O mini-curso "Promover ações de fomento à leitura e à escrita – a biblioteca domiciliar e fundo de quintal itinerante" foi ministrado por uma graduanda de Letras e uma de Medicina, teve duração aproximada de 4 horas, com o público-alvo de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar e comunidade interessada, além de líderes comunitários, jovens e idosos. Esse também foi o público presente, num total de 49 participantes. O objetivo do mini-curso era identificar recursos em cultura no cenário para a leitura, ao verificar a expressão e os sentimentos da comunidade, principalmente crianças, jovens e idosos sobre a literatura publicada regional, nacional e internacional sobre os mais diversos temas. A partir disso, realizar a multiplicação de espaços públicos para o fomento à leitura, criando e recriando o hábito para leitura. Ao identificar as manifestações culturais da comunidade via leitura, apresentar para a comunidade os talentos locais e promover trocas culturais.

O desenvolvimento das atividades aconteceu ainda em Passo Fundo, quando os rondonistas coletaram doações de livros de literatura na comunidade passofundense para iniciar a mini-biblioteca de "Fundo de Quintal". Também foram recebidas doações de materiais didáticos, como livros, cartilhas e CD's. No município de Curuçá, também foram solicitados materiais para doação. A partir disso, foi ministrado um mini-curso para ensinar como montar,

organizar e cuidar do acervo e da biblioteca, tanto física e fixa quanto móvel. A escola em que as atividades estavam sendo realizadas não tinha biblioteca. Após, foi realizada a proposta de uma biblioteca domiciliar ou de fundo de quintal. Discutiu-se com a comunidade o destino adequado das doações, após o trabalho de reparação e recuperação de alguns livros, uma vez que todos acharam melhor deixar sob o comando da Secretaria Municipal de Educação, inclusive pelo fato de que na escola, algumas salas tinham infiltrações. Também foram repassadas para a comunidade informações técnicas sobre a gestão da biblioteca, com atividades de simulação de empréstimo e devolução de livros, bem como orientações sobre práticas de incentivo à leitura e planejamento das ações que serão desenvolvidas.

Além disso, através de contação de histórias diversas, com destaque para diferentes entonações de voz, expressões faciais, objetos, roupas, foi realizada a capacitação de contadores de histórias, sendo que as pessoas presentes trouxeram muitas histórias que são tradicionais na comunidade de Curuçá, a maioria delas, transmitida pela oralidade. Para o desenvolvimento das atividades, foram utilizados notebook, data-show, folhas de ofício, canetas, canetões, fitas, cartolina, cola, tesoura, avental didático.

Não bastava apenas oferecer materiais com qualidade oriundos das doações, mas, sim, foi necessário envolver a comunidade na atividade, de modo que compartilhassem suas ideias sobre leitura, sobre os textos ofertados para discussão, sobre sua cultura local, que é ríquissima. Também trabalhou-se com diversos textos escritos que foram oralizados e discutidos. Isso permitiu não só a expressão de múltiplas possibilidades interpretativas, como também, uma partilha e troca de impressões, com o levantamento de construções de sentidos possíveis como resultado de dinâmicas interpretativas (SILVA, 2016) em relação aos textos ofertados para leitura. Cada leitor com seu contexto, com suas experiências, com suas impressões, deve ser movimentado a partir de mediadores ou agentes para que se realize com sucesso a complexa tarefa de formar comunidades de leitores, inclusive ao partir da cultura local, enriquecendo-a com a cultura escrita e literária.

4.2 Da experimentação à ação em educação: oficina de formação continuada

A oficina "Formação Continuada - da experimentação à ação em Educação", foi ministrada por acadêmicos dos cursos de Letras, Matemática, Educação Física e Psicologia.

Teve duração de 4 horas e o público-alvo foram os professores, sendo que o público presente eram 24 professores da rede pública municipal. O objetivo da oficina era promover discussões teórico-metodológicas com a finalidade de sensibilizar e motivar educadores no desenvolvimento de atividades que promovam a construção do conhecimento, e a superação de dificuldades no processo ensino\aprendizagem, promovendo uma ação inclusiva, emancipatória e cidadã dos sujeitos envolvidos, além de ofertar possibilidades diversas de atuação frente aos alunos das diferentes etapas educacionais e condições de espaço físico e climático.

Assim, a oficina foi dividida em momentos, de modo que iniciou com dinâmicas motivacionais diversas, atividades laborais e seguiu com uma exposição dialogada em que se trabalhou com propostas de formas de trabalho com a leitura, com o uso de genêros textuais diversos que foram lidos e explorados, bem como, a importância da leitura nas diferentes faixas etárias. Também foram mostrados através de vídeos e depoimentos os diversos trabalhos que são realizados pela UPF, em Passo Fundo: Curso de Letras, o Centro de Referências de Literatura e Multimeios - Mundo da Leitura, a Jornada Nacional de Literatura, oficinas ofertadas, práticas leitoras, o programa televisivo Mundo da Leitura e seus personagens, conhecidos da comunidade de Curuçá.

Destacaram-se constantemente as ideias de mediação leitora, conforme Silva (2016), como um ato "de se colocar entre os leitores e o universo da escrita" (SILVA, 2016, p. 118), de modo que bons mediadores são resultado de bons leitores, que, muitas vezes, sem dizer algo, somente através de atitudes mostram o lugar e a importância que os livros têm na vida, na consciência de se vivenciar práticas de leitura. Frisou-se que é preciso mostrar que se deve reservar momentos para a prática de leitura com diferentes tipos de texto, pois mediar hoje, significa "basicamente, humanizar e civilizar, tendo no horizonte, sempre, os direitos e os deveres da cidadania". (SILVA, 2016, p. 119). Os professores e bibliotecários são insuficientes quanto a quantidade e qualidade, porém, é com pequenos passos que se pode colocar a leitura num outro patamar, de modo a democratizar o acesso à cultura e ao conhecimento na sociedade brasileira.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de ler pressupõe a interdisciplinaridade, principalmente pelo fato de que existem múltiplos caminhos para compreender as práticas de leitura. Assim, para se obter sucesso nessa prática, são necessários que se envolvam todos os âmbitos sociais, começando pela família, seguindo pela escola e pela sociedade. Os dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* mostram informações muito importantes que ajudam a compreender esse processo de leitura e como os brasileiros têm trabalhado com isso, pois apesar de alguns dados não serem animadores, outros se sobressaem e dão esperança.

Max Butlen destacou em suas ricas falas, que é necessária a formação contínua dos profissionais e, isso, cabe também aos mediadores de leitura. Mais do que isso, é necessário que eles também sejam ávidos leitores e tenham relações carinhosas com a prática de ler. Há poucos incentivos para que o Brasil se torne um país de leitores, porém, com o pouco que se tem ainda muito se faz, basta que as pessoas tenham consciência da importância da leitura em nossa sociedade e ajam nesse sentido, para que se estimulem e movimentem leitores e comunidades. Assim, o Projeto Rondon, a partir dos seus universitários e professores em suas operações têm uma grande oportunidade de mediar práticas de leitura nas comunidades onde atuam, sendo que a maioria dessas comunidades não têm acesso às inovações ou às formações para que se enriqueçam as práticas.

Nós, amantes da leitura e de tudo que ela nos proporciona queremos compartilhar essa paixão com o maior número de pessoas possível, queremos acima de tudo cumprir o papel de cidadãos, o papel de difusão cultural, de enaltecimento do valor da leitura. O Projeto Rondon já contribuiu muito e ainda tem muito a contribuir. Forma-se a comunidade, formam-se os universitários, pois como o próprio lema do projeto diz, o Projeto Rondon é uma lição de vida e de cidadania.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. In: Chartier, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 231-248.

BUTLEN, Max. Para novas cooperações entre escolas e bibliotecas: retorno aos objetivos e missões. Tradução de Flávia Ferreira de Paula. In.: *Nuances:* estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 21, n. 22, p. 32-41, jan./abr. 2012.

COPES, Regina Janiaki; SAVELI, Esméria de Lourdes. *Programas, Projetos e Campanhas de Incentivo à Leitura:* uma visão histórica. Disponível em: <https://goo.gl/4RleWL>. Acesso em: 27 jun. 2016.

INEP. *O que é o PISA.* Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>. Acesso em: 13 set. 2016.

_______. *Portal IDEB.* Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>. Acesso em: 13 set. 2016.

_______. *Portal SAEB.* Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/saeb>. Acesso em: 13 set. 2016.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da Leitura no Brasil – 4ª edição.* Disponível em: < https://goo.gl/SSZlWV>. Acesso em: 27 jun. 2016.

NITAHARA, Akemi. Brasil ainda 112 municípios sem biblioteca pública. In.: *EBC – Agência Brasil*. Disponível em: < https://goo.gl/zB4SHx>. Acesso em: 24 out. 2016.

OLIVEIRA, Antonio Deusivam de.PRADOS, Rosália Maria Netto. Políticas públicas para o livro, leitura, literatura e biblioteca no Brasil. In.: *Información, cultura y sociedad* /32. Junho, 2015. p. 99-111.

PETIT, Michele. *Os jovens e a leitura*: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

PROJETO RONDON. *O que é?.* Disponível em: <https://goo.gl/6D9PEH>. Acesso em: 23 out. 2016.

______. *Objetivos do Projeto.* Disponível em: < https://goo.gl/qN3fJ0>. Acesso em: 23 out. 2016.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *SAERS:* Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do RS. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/saers.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em: 13 jun. 2015.

SILVA, Theodoro da. Biblioteca, inovação e comunidade. In.: *Biblioteca, inovação e comunidades leitoras.* Tania Mariza Kuchenbecker Rosing, Adriana Cybele Ferrari (Org.). – Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2016. p. 109-126.

O LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA SUA CONSTRUÇÃO

Greici Fior[i] (IFSUL)

1 INTRODUÇÃO

A Educação é vista como um componente curricular cujo foco envolve a prática da aptidão física em seus conteúdos, diferentemente dos outros componentes curriculares, que são entendidos como forma conceitual. Desse modo, subentende-se que não haveria a necessidade de um livro didático para a disciplina de Educação Física.

Existem Leis e Diretrizes criadas pelo Ministério da Educação (MEC), como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEMs) e as leis de Diretrizes e Bases Curriculares Nacionais e Estaduais, que dão base e norteiam a prática pedagógica do professor de Educação Física. Porém, percebemos a necessidade de organizar os conteúdos que serão ministrados, a exemplo do que ocorre em outras disciplinas, mas ausente na Educação Física escolar. Devido a esta carência, a forma de ensino e a organização ficam a cargo do próprio professor. Este ensina da forma que tem maior domínio, e não raro encontramos aulas pautadas exclusivamente em práticas esportivas.

Os programas governamentais que garantem livros didáticos para as escolas públicas, como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) não incluem a disciplina de Educação Física em seu planejamento. Sendo assim, questionamos: em que ferramentas os professores de Educação Física encontram subsídios para embasar e organizar suas práticas pedagógicas?

Nota-se a necessidade de um instrumento didático para sistematizar e organizar os conteúdos das aulas da disciplina de Educação Física, que sirva de suporte para alunos e professores.

[i] Pós-Graduanda em Linguagens e Tecnologias da Educação - IFSul campus PassoFundo, sob orientação da Profa. Ma. Joseane Amaral.

2 LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM LIVRO DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Os livros didáticos reputaram muita importância nas décadas de 70 e 80 no Ensino Brasileiro, e foram exemplos de excelência em função da falta de qualificação do professorado no país, sendo capazes de uniformizar o ensino. Apesar disso, surgiram questionamentos em torno da forma como eram abordados e reproduzidos os seus conteúdos. Porém, estes questionamentos não vieram acarretar mudanças significativas aos livros didáticos e, sim, em uma fragmentação e banalização dos conhecimentos científicos escolares (MORTIMER, 1988).

Já nos anos 90 surgiram reformas educacionais a fim de fomentar nos educadores a necessidade de inovação de metodologias e conteúdos a serem trabalhados; foram criados programas estaduais para direcionar estas mudanças. Contudo, estas reformas não obtiveram sucesso, pois dependiam de financiamento e apoio governamental. Tal descaso causou desconfiança e a perda de credibilidade dos educadores, o maior público consumidor de livros didáticos do país (AGUIAR, 2008).

Hoje o livro didático se tornou ferramenta fundamental para o processo de ensino-aprendizagem e está em momento de expansão. De acordo com Bittencourt (2003), o governo brasileiro criou políticas e programas, os quais são de alto investimento, a fim de difundir a ferramenta nas redes públicas escolares, o que despertou interesse e estudos a respeito do livro didático.

O MEC fornece livros para toda a educação básica pública nacional, através do Programa Nacional do Livro de Alfabetização (PNLA) destinado às séries iniciais do Ensino Fundamental; do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), destinado às séries finais do Ensino Fundamental; e do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM), para alunos de Ensino Médio. Em 2018 as instituições devem receber novos livros para renovar o acervo didático, e já estão recebendo as propostas de cada material, a fim de conhecer, analisar e escolher os livros didáticos para os próximos três anos.

O Decreto pelo qual o livro didático é regido é o n. 9154/85, que instituiu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse plano estabelece, em seu artigo 2º, a avaliação rotineira dos livros. Recentemente, a resolução nº 603, de 21 de fevereiro de 2001, passou a ser

um mecanismo organizador e regulador do PNLD (CÂMERA LEGISLATIVA BRASILEIRA).

Sendo uma ferramenta de alto potencial para o ensino aprendizagem, o livro didático, além de embasar práticas pedagógicas, apresentando os conteúdos de forma sistematizada, é também um instrumento que compõe a instituição escolar, se inserindo num contexto histórico e social (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984).

Portanto, a função do livro didático é atender o âmbito escolar de forma social e pedagógica, facilitando a transmissão e apropriação do conhecimento. Também deve contemplar a todos, contribuindo para a qualidade da educação brasileira e servindo como instrumento de equalização da marginalidade (BRASIL, 2008, p. 5).

O direito ao material didático é previsto na legislação vigente brasileira, na LDB n. 9394/96, em seu artigo 4º, inciso VII: “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de atendimento do educando no Ensino Fundamental, por meio de programas suplementares de material didático [...]” (BRASIL, 1996, p. 3).

Ao longo dos anos, apesar da inserção massiva das tecnologias e das mudanças na sociedade, o livro didático vem se mantendo como uma ferramenta pedagógica norteadora nas práticas educacionais: “não é à toa que a imagem estilizada do professor apresenta-o com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotomizáveis” (SILVA, 1996, p. 8). Assim, o livro não pode apenas ser considerado um material didático inflexível, onde as informações encontram-se prontas, ele não deve apenas reproduzir, e sim ser produtor de pensamentos e respostas elaboradas, e estar conectado à realidade escolar em que os alunos estão inseridos.

Mesmo diante de tantas regulamentações e leis, e se apresentando como um componente curricular obrigatório na Educação Básica, a Educação Física tem uma relação incipiente com os livros didáticos, que se observa na falta de oferta de livros nas listas de materiais escolares, nas prateleiras de livrarias e na sua ausência no Plano Nacional do Livro Didático do Brasil (PNLD) que, por sua vez, representa o maior programa de livro didático do mundo (DARIDO et al., 2010).

Há anos a Educação Física produz saberes das mais variadas proposições e das mais diferentes naturezas. Dessa forma, como organizar didaticamente esses saberes? Cada

professor, individualmente, irá identificar isso na sua "realidade" e então produzir um texto didático-pedagógico? Ou não utilizar nenhum texto? Trabalhar somente aspectos práticos? Certamente o trabalho docente não se limita ao livro didático; cabe a cada profissional propiciar o saber em todas as dimensões do saber. Os autores Fraiha, Darido e Rufino (2013), apontam para a importância dos conteúdos vistos nas três dimensões: procedimental, atitudinal e conceitual, podendo o livro didático servir como um essencial elemento de aporte, inclusive suprindo a falta de recursos didáticos e permitindo a construção de sequências didáticas.

Na Educação Física existe uma carência de organização sequencial adequada à aprendizagem e orientada por objetivos, de acordo com a área do conhecimento (COLL 1987). Isto ocorre porque as aulas ainda são ministradas com o caráter esportivista e muitas vezes somente com o(s) esporte(s) que o professor tem preferência e domínio; muitas vezes são estudados os mesmos conteúdos em todas as séries, de forma repetitiva, justamente por não existir esta organização de conteúdos. Outro fator é a dificuldade em pensar na especificidade pedagógica dentro do ambiente escolar. O caráter da disciplina envolve crenças que dividem opiniões dos profissionais: alguns pensam que é saúde, outros que é esporte, alguns recreação, poucos profissionais como educação, alguns outros pensam que é algo chamado "formação humana" etc. Cada professor trabalha o seu conteúdo da forma que acredita ser a correta.

Nos demais componentes curriculares existe um saber sistematizado: livros didáticos, o que facilita a clareza no ensinar e auxilia no processo de ensino-aprendizagem, situação que não ocorre na Educação Física e dificulta o plano de trabalho da classe. Na inexistência do livro como um norte, a carência de embasamento para criar os planos de aula teóricos faz com que o profissional que se interessa em ir além das práticas acabe construindo seu material, a partir de pesquisas próprias e da forma que julga de maior significância. Assim, não existe homogeneidade no ensino da Educação Física, ou seja, a

> formação da relação consciente com a genericidade, isto é, da capacidade de escolha livre e consciente daquilo que nas objetivações genéricas se torna necessário para que a objetivação individual se realize de forma cada vez mais plena e rica mas, por outro lado, é justamente a relação com as objetivações genéricas que vai criando a necessidade subjetiva delas para a objetivação individual (DUARTE, 1993, p. 185).

Nesse sentido, é indispensável que os estudantes tenham consciência das práticas corporais que estão vivenciando e sejam convidados a conhecer a teoria através de

conhecimentos e conceitos, além de conhecer os conteúdos atitudinais, baseados principalmente em normas, valores e atitudes (ZABALA, 1998).

Essas reflexões do agir diário do professor traduzem um esforço de mediação entre as aulas práticas e teóricas em torno de questões que perfaçam os recursos pedagógicos para realização das aulas práticas e teóricas (BRACHT et al, 2005).

Pouco se tem discutido na Educação Física sobre um livro didático e suas contribuições no meio escolar. Ramos (2005) chama para uma análise de temáticas que necessitam ser melhor exploradas, e que e viabilizem olhares para construção deste material didático.

Existe uma grande carência de estudos acerca dos livros didáticos na Educação Física; foram encontradas 14 publicações referentes ao tema, em estudos recentemente realizados por Mendonça et.al (2015). Um dos motivos a ser considerado é que ainda existe uma visão de que na aula de Educação Física o aluno não pensa, não reflete, não discute, não lê, apenas executa. (PAULA, 2003). Essa ideia de disciplina restrita ao saber fazer, restringe e limita a reflexão teórica e é um tanto distorcida. Paraíso (2011, p.168) defende que “o livro didático deve ser reconhecido como um campo do conhecimento com conteúdos próprios que precisam ser levados às gerações presentes e futuras”.

Outra razão que sustenta esses fatos é o desinteresse dos próprios profissionais da área. Ao buscar elaborar um livro didático para o ensino do futebol, junto a outros profissionais da área, Carmo (1999) constatou certo descrédito pelos próprios colegas, os quais não se dispuseram a colaborar na construção do material. Após esta tentativa frustrada, o referido autor decidiu elaborá-lo juntamente com seus alunos.

Em meio à ausência de discussões sobre o Livro Didático para Educação Física, diagnosticou-se a existência de medidas de elaboração deste material (Caderno do professor e caderno do aluno) nos estado do Paraná, São Paulo, Paraíba e Rio Grande do Sul e no município de Belo Horizonte. Tais materiais objetivam a melhoria e incentivo aos profissionais da Educação Física com matérias e subsídios de contribuição nas aulas teóricas, no Ensino Fundamental e no Médio.

Angulski et.al (2007) aborda o tema citando experiências dos professores da rede Estadual do Paraná. O Estado criou o documento no ano de 2003, com a construção coletiva dos professores, e foi consolidado em 2006. Hoje o livro didático da Educação Física é realidade

nas escolas paranaenses, servindo de apoio pedagógico ao professor e norteador curricular das escolas. Este livro representa reflexão sobre diversos aspectos que compõem o corpo teórico-prático da área (PARANÁ, 2007 p.10).

Já no Estado de São Paulo, em 2008, um coletivo de professores foi convidado para elaboração de um Livro Didático acerca de conteúdos da Educação Física para uso de professores. Em 2009 o livro teve seu lançamento na versão para os alunos (LADEIRA, 2008). Contudo, houve resistência da utilização pelos os professores da Rede Estadual de São Paulo, pois se contrapõem na sua construção de forma coletiva (RODRIGUES; DARIDO, 2011).

No ano de 2012 foi lançado o Livro Didático Público de Educação Física da Prefeitura de João Pessoa – PB, o qual também foi construído coletivamente, por meio do programa de formação continuada dos professores de Educação Física, representando o primeiro livro didático público de Educação Física do Norte-Nordeste. Esse livro foi elaborado para o Ensino Fundamental.

Apesar de grande importância e necessidade, o livro didático não deve ser considerado como única alternativa para o ensino-aprendizagem, o professor deve diversificar as aulas, buscar diferentes fontes e atividades a fim de complementar o livro didático. As ferramentas digitais surgem como fortes aliadas no processo de apoio didático-pedagógico.

Pereira (2011) ressalta que os recursos educativos digitais (RED) podem ser utilizados em diferentes disciplinas curriculares seguindo as orientações das metas de aprendizagem. Podem ajudar no desenvolvimento da criatividade, concentração, motivação para novas aprendizagens, através de animações, imagens, sons, simulações. Relata também que a utilização de softwares educativos adequados e com objetivos pedagógicos claros pode despertar nos alunos a atenção e a curiosidade de novas descobertas, permitindo que os alunos desenvolvam e organizem ideias para a construção de suas aprendizagens.

Sendo então a Educação Física componente curricular obrigatório por legislação, e não apenas uma atividade destituída de conhecimentos e conteúdos, os docentes da área devem avançar e buscar a isonomia entre as outras disciplinas, buscando atuar também no âmbito tecnológico e dos livros didáticos, demonstrando sua importância na aprendizagem e na vida dos educandos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do contexto exposto, é visível a necessidade de criação de material didático organizado, planejado e sistematizado para o ensino de Educação Física. Para isto, destacamos a importância das pesquisas de campo, a fim de averiguar e contextualizar as necessidades para a posterior criação deste recurso.

Não se espera que o livro didático seja a salvação das aulas em nenhuma disciplina, tampouco na Educação Física Escolar ele será a solução engessada para todos os problemas encontrados na formulação de aulas teóricas pelos educadores. Nossa proposta envolve pensar no livro como uma ferramenta que contribui positivamente na aprendizagem dos estudantes e na atuação dos professores no meio escolar. Uma ferramenta flexível e interativa que facilite o acesso de professores e alunos aos conteúdos teóricos, com embasamento verídico e de fontes seguras, com a sistematização e organização de conteúdos adequados, para cada um dos níveis escolares, fornecendo diretrizes mínimas para o ensino da Educação Física nas escolas.

Defendemos que nenhuma ferramenta irá substituir o trabalho docente, que é o mediador essencial no processo de ensino-aprendizagem, nem mesmo determinar todas as aulas do professor. No entanto, a utilização de material didático é um importante aporte que surge para flexibilizar e auxiliar a aprendizagem, estimulando a reflexão e o conhecimento teórico das práticas corporais.

Assim, o livro didático aponta para novos contextos e horizontes nas aulas de Educação Física. Este distanciamento do Livro Didático e da Educação Física enquanto componente curricular se deve ao histórico da disciplina no Brasil, e se remete às suas concepções de Educação Física, as quais são baseadas em execução e reprodução de movimentos.

Em nossa pesquisa, percebemos o início do despertar para uma reflexão sobre o Livro Didático e a Educação Física. Tal postura nos faz acreditar na criação e no uso de livros didáticos para a disciplina de Educação Física. Mesmo em número reduzido, existem publicações e estudos sobre a importância de organizar e sistematizar os conteúdos na disciplina de Educação Física. Levantada tal necessidade, pretendemos continuar nossa pesquisa a fim de investigar sobre o processo de criação de uma ferramenta de apoio ao professor, baseada em pesquisas realizadas com docentes da área.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, O. G. Professores, Reformas Curriculares e Livros Didáticos de Ciências: parâmetros para a produção e avaliação do Livro didático. *XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física*. 21 a 24 de outubro de 2008, Campus Curitiba da UTFPR, PR, 2008.

ANGULSKI, Cíntia M. Apropriação/resignificação ou negação do conhecimento nas aulas de Educação Física. In: *Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte:* Anais. nov. 2008; UFPR. Curitiba: Dtpen; 2008. p. 495 – 503.

BITTENCOURT, C. M. F. *Em foco:* história, produção e memória do livro didático. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 1-3, 2004.

BRACHT, Valter e ALMEIDA, Felipe Q. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte,* Campinas, v. 24, n. 3, p. 87-101, maio 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional – LDB.* Centro de documentação do Congresso Nacional. Brasília, DF, 1996.

BOTELHO, Rafael Guimarães; NEIRA, Marcos Garcia. Análisis de libros de texto en Brasil y em España: una introducción al tema en el área de educación física. *Movimento*, Porto Alegre, v.20, n. 2, p. 659-685, abr./jun. 2014.

CAMARA LEGISLATIVA BRASILEIRA. *Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985. Brasília Brasil*, 2004. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 jun. 2017.

CARMO, Sérgio Carnevale do. *O livro como recurso didático no ensino do futebol*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

COLL, C. *Psicologia e currículo*. São Paulo. Summus, 1987.

DARIDO, Suraya Cristina et al. Livro didático na educação física escolar: considerações iniciais. *Motriz*, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 450-457, abr./jun. 2010.

DUARTE, Newton**.** *A individualidade para-si*: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

EDUCAÇÃO FÍSICA DA FEUSP, 2, 2008, São Paulo. Anais. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), 2008.

FRAIHA, Ana Lívia Gorgatto; DARIDO, Suraya Cristina; RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. Avaliando o processo de ensino e aprendizagem por meio de um livro didático: possibilidades pedagógicas do basquetebol nas aulas de educação física. *Motriz*, Rio Claro, v. 19, n. 3, p. S76-S381, jul./set. 2013. Supl.

LADEIRA, M. F. T. et al. O impacto da nova proposta do Estado de São Paulo na opinião dos professores de Educação Física**.** In: *SEMINÁRIO DE METODOLOGIA DO ENSINO DE*

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). *Guia do livro didático.* Brasília, 2004. Acesso em: 29-06-2017

MORTIMER. E. F. *A evolução dos livros didáticos de química destinados ao ensino secundário.* Em Aberto, v. 7, n. 40, p. 25-41, 1988.

OLIVEIRA, B.P. Russel. A Utilização do Livro Didático na Educação Física Escolar no Ensino Médio: Um estudo de caso.*VI Colóquio de Educação e Corporeidade*. Sergipe- SE. 2012

OLIVEIRA, João Batista Araújo; GUIMARÃES, Sônia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. *A política do livro didático.* São Paulo: Sammus, 1984.

PARAISO, Cristina Souza. O trato com o conhecimento da ginástica: um estudo sobre possibilidades de superação. *Motrivivênci*a, Florianópolis. v. 23, n. 36, p. 169-168, jun. 2011

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Livro Didático Público:* Educação Física: Ensino Médio. Curitiba: SEED-PR, 2007.

PEREIRA, C. I. C. da C. *"Aprendo a divertir-me":* tecnologias digitais em ambiente não formal de aprendizagem: um estudo exploratório com crianças de 1º ano de escolaridade. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho, 2011.

RAMOS, G. N. S. A natureza da pesquisa em educação física escolar. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 8., 2005, São Paulo. *Educação física escolar:* questões epistemológicas, pesquisa e educação continuada

SANTOS, Luiz Anselmo Menezes et al. (org.). *Programa de Ementas e Conteúdos para a Educação Básica: Componente Curricular Educação Física*. Universidade Federal de Sergipe, 2009.

SILVA, E. T. *Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem.* Em Aberto. Ministério da Educação e Desporto SEDIAE/ INEP, v. 16, n. 69, 1996.

SOUZA, Marcílio Barbosa Mendonça de Júnior et al. Educação física e livro didático: entre o hiato e o despertar. *Movimento,* Porto Alegre, v. 21, n. 2., p. 479-493, abr./jun. de 2015.

VAGO, Tarcísio M. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente. Um diálogo com Valter Bracht. *Movimento,* Porto Alegre, ano III, n. 5, 1996.

ZABALA, A. *A prática educativa:* como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O *NEVERMORE* SOBREVIVE: UMA RELEITURA CÊNICO-FÍLMICA DE PAULO BISCAIA FILHO[i]

Helciclever Barros da Silva Vitoriano[ii] (UnB/ Inep)

1 INTRODUÇÃO

Neste texto ensaiaremos uma releitura da releitura que Paulo Biscaia Filho realizou ao transpor alguns textos poeanos para o cinema, tendo como mira o poema “The Raven” e sua expressividade poético-teatral, mais uma vez ecoada com base em seu ritornelo: o *Nevermore*, o eterno refrão do nunca, que somente reafirma a sua sempre presença, carregada de todos os sentidos, sempre prenhe de novas aproximações hermenêuticas, tanto do ponto de vista literário quanto interartístico e intermidiático.

Para tanto, é preciso destacar que a estética de Poe instaurou uma espécie de “romantismo aristotélico”. Seguindo as pegadas dos verdadeiros homens contemporâneos, Poe soube como poucos fissurar seu tempo histórico em outros tempos, articulando essas temporalidades, incluindo aspectos arcaicos (originais) na atualidade do seu tempo. Esse mecanismo está no centro do debate sobre o contemporâneo estabelecido por Giorgio Agamben (2009), posto que buscar, enxergar e vislumbrar o sombrio, o obscuro presente no tempo presente é uma das capacidades do homem verdadeiramente contemporâneo, que consegue até mesmo descentrar-se desse tempo, sabendo-o descontínuo e perpetuamente ligado a outros tempos imemoriais. (AGAMBEN, 2009, p. 63-64).

É desse horizonte relacional com o tempo que o poema “The Raven” de Poe pode ser avaliado, nos dizeres foucaultianos (*apud* Agamben, 2009), como uma “experiência intempestiva”, consoante à sua época contemporânea. Não por acaso, Agamben (2009) tece sua análise com base em um poema tematicamente envolvido com a dimensão histórica e temporal. (AGAMBEN, 2009, p. 58-59). Temos defendido que a imagem do deus romano *Janus* simboliza bem a figura de contemporâneos verdadeiros, *à la* Agamben (2009), pois este deus está justamente nos começos e nos fins, projetando-se no vácuo do tempo, e que sabe “soldar

---

[i] Este trabalho contou com apoio institucional e financeiro da FAPDF.
[ii] Doutorando e Mestre em Literatura e Práticas Sociais pela UnB, Pesquisador do Inep, Brasil
E-mail: helciclever@gmail.com. Membro dos Grupos de Pesquisas em Dramaturgia e Cinema, da UNESP (Araraquara) e do LIAME - Literatura, Artes e Mídias, da Universidade de Brasília.

com seu o sangue o dorso quebrado do tempo" (AGAMBEN, 2009, p. 60). Poe foi o Janus americano do século XIX, pois percebeu mais que ninguém a força incontida da noite e do obscuro, elemento supratemporal ou atemporal, metáfora do desconhecido há muito conhecido. (AGAMBEN, 2009, p. 72).

Veja-se que mesmo Poe sendo uma entusiasta da ciência do século XIX e das precedentes de orientação newtoniana, cartesiana e arquimediana, todas essas manifestações do espírito científico subjugam-se à centralidade do "escuro do presente". Por outro lado, as tradições místicas, cabalísticas, ritualísticas e as sagradas escrituras acentuam ainda mais o teor obscuro das relações ontológicas que se estabelecem no tempo contemporâneo. Em alguma medida, essas dimensões foram tratadas por Poe e posteriormente por seus seguidores também. Assim, a ciência contida no espírito de Poe não era exatamente apolínea, pois a sua busca era por entender a natureza dionisíaca da realidade. A nascente mídia impressa do século XIX também passou a ocupar-se do tempo atual, tentando lhe dar prefiguração e forma. E a forma mais adequada era reconstituir o dia anterior, especialmente a noite anterior. Perceba-se que a relação do jornal e da revista com o tempo presente é contemporânea exatamente porque a medida de sua atualidade já nasce inatual. Mais uma vez é o *jour* (dia) índice de luz e explicação que persegue os passos da noite, numa tentativa reconstitutiva desta em que o rigor positivista da análise aumenta o grau de incerteza contido no mundo noturno, aflorando as dimensões do fantástico, do mistério e do criptográfico-enigmático. A cisão temporal como eixo do tempo contemporâneo proposta por Agamben (2009) encontra na mídia jornalística terreno propício de florescimento. É nessa perspectiva que surge imediatamente no poema "The Raven" a preocupação temporal, a busca de elos perdidos entre os vários tempos, alegadamente recuperáveis, com base na expectativa do estudante convolado por suas memórias, por exemplo, nos tomos ancestrais disponíveis no quarto desse eu poético. É nesse contexto de leitura da modernidade da arte e de conceito de contemporâneo que destacamos a produção intermidiática produzida depois e com base em "The Raven" de Poe, conforme o tableau abaixo:

Quadro – *"The Raven"* no cinema/audiovisual

Título/ano	Diretor
Edgar Allen Poe (1909)	David. W. Griffith
"The Raven" (1915) com base no livro *"The Raven": The Love Story of Edgar Allan Poe* de George C. Hazelton	Charles Brabin

“The Raven” (1935)	Louis Friedllander
Der Rabe (1951)	*Kurt Steinwendner*
“The Raven” (1963)	Roger Corman
Gavran (em Croata) (1973)	Nikola Djuric (de Montenegro)
Vincent (1982)	Tim Burton
O Corvo (1983)	Valêncio Xavier
Der Rabe - Duell der Zauberer (1984)	?
The Simpsons (1990)	David Silverman
Der Rabe. Animação (1998)	Hannes Rall com a voz em *off* de Hans Paetsch
Havran (2000) (em Tcheco)	Lucie Simková
“The Raven” (2000)	Hannes Rall
Le Corbeau (2001)	Frédéric Pelle
“The Raven” (2012)	James Mcteigue
Nevermore - Três Pesadelos e um Delírio de Edgar Allan Poe (2011)	Paulo Biscaia Filho
Edgar Allan Poe's “The Raven” (2011)	Christopher Saphire, Don Thiel
Edgar Allan Poe's “The Raven” (2003)	Peter Bradley
Gavran (em Sérvio) (2016)	Aleksa Mirosavljevic e Luko Paljetak
Gavran (em Croata) (2017)	Krunoslav Trninic e Damian Humski (roteiro)
Videos de Leituras dramáticas de *“The Raven”* **Atores leitores/dramatizadores de *“The Raven”***	
Vincent Price, John Astin, José Mojica Marins (Zé do Caixão), Christopher Lee, Christopher Walker, James Earl Jones, Billy Drago, Aaron Quinn, Peter Bradley, Victor Civeira (Audiolibro *El Cuervo*), Pepe Mediavilla, Gustavo Adolfo Bécquer, Mariano Vicente, *El Cuervo* Audiolibro (Proyecto *Terror e nada más)*, Sergio Granados, Sandro Larenas, Cortometraje, *El Cuervo*, equipo cuervo, Narciso Ibañez Serrador/Luis Penafiel.	
Séries de TV com base em *“The Raven”*	
El Cuervo - (Série de TV espanhola chamada *Historias pra no dormir*, 1968-1969), Filme para TV, Programa de TV na Islândia "*Hrafninn og ég*" (*“The Raven” and I*), *O Corvo* (1982)(Portugal), Karl Ágúst Úlfsson (1996)	
Referências temática/intermidiática e/ou alusão intertextual a "The Raven”	**Diretor**
Le Corbeau (1943)	Henri-Georges Clouzot
The Birds (1963)	Alfred Hitchcock
Kruk (1976)	Stanislaw Janicki
“The Raven”'s Dance (1980) (em finlandês)	Markku Lehmuskallio
Shadow of “The Raven” (1988)	Hrafn Gunnlaugsson
The Crow (1994)	Alex Proyas
The Crow: City of Angels (1996)	Tim Pope
The Crow: Stairway to Heaven (1998–1999) Série de TV	Bryce Zabel
The Crow: *Salvation* (2000)	Bharat Nalluri
The Crow: Wicked Prayer (2005)	Lance Mungia
Chronicle of “The Raven” (‘Jennifer's Shadow') (2004)	Daniel de la Vega, Pablo Parés
“The Raven”. *Nevermore* (curtametragem) (?)	Tinieblas González
El cuervo (1998)	René Cardona III
“The Raven” (2006)	Ulli Lommel
“The Raven” (2007)	David DeCoteau
El Cuervo (2007)	Richie Ercolalo

Outras obras de referência e/ou alusão intermidiática com "The Raven":
"The Raven" - série de televisão (1992), de David Kemper e Lupo, Frank (EUA).
"The Crow: Stairway to Heaven" - série de televisão (1998) com Mark Dacascos (Canadá).
"Cria Cuervos" - (1976) dirigido por Carlos Saura (Espanha).
"Corvo Branco" - filme (1981) com Vladimir Gostyukhin estrelado por dirirido por Valery Lonskaya (URSS)
"Quando o corvo Flies" (1984) dirigido por Hrafna Gunnlaugsson (Islândia)
"Na sombra do corvo" (1988) dirigido por Hrafna Gunnlaugsson (Islândia).
"Corvo vermelho da morte" - um filme de 1990 com Marc Singer, estrelado por dir. Kristofer Lyuis (EUA).
"E se o corvo" (1995), com Raul Julia no papel-título, dir. Dzhonatan Senger (EUA).
"O assassino de corvos" (1999), com Tom Berenger dir. Rowdy Herrington (EUA).
"Black Crow" série de televisão (2001) com Yuri e Tatiana Galtsev Kolganova (Rússia)
"Crows: o início" filme (2007), dirigido por Takashi Miike (Japão).
"Crows: Continuação" - filme (2009) (Japão).
"Corvo" - filme para TV (2007), dirigido por Sheldon Wilson (EUA).

Dos autores. Fonte: com base em informações bibliográficas e pesquisas em outras fontes digitais

É nesse espírito no qual se concebe a percepção do contemporâneo dialeticamente como o "muito cedo que também é o muito tarde", o "já, que também é o ainda não", o "agora" e o "não mais", (AGAMBEN, 2009, p. 66-67) que podemos cogitar o eterno ritornelo do corvo: o seu nauseante e atraente *Nevermore*. Observe-se que Poe, de modo incisivo e proposital, acentua o debate temporal no poema exatamente no espaço reservado à repetição, própria do refrão poético. Com base nessa direção expositiva, questiona-se se o "nunca mais" embalado pelo corvo algum dia, realmente, "já foi", ou ao contrário, se este tempo perdido algum dia "será", ou mesmo se ainda "é", e mesmo "sendo", se não continuará escondido nas labaredas incandescentes da memória sombria do presente, furtivo, inapreensível em sua perpétua atualização, como um F5 de nossa era digital, que nunca chega ao fim. É sob a égide desse obscuro interminável do tempo contemporâneo que observamos continuamente o reflorescer do *Nevermore* poeano, que neste texto se reatualiza pelo cinema de Paulo Biscaia Filho. É, portanto do jogo de contrários, do imponderável e do absurdo, instaurados pelo nunca e pelo sempre que se entranha o estribilho de Poe, ao projetar-se continuamente em novas recriações: esse movimento pendular sobre o tempo presente nos leva a veredas aporéticas do tipo "nunca mais haverá um nunca mais", que de fato é um "sempre haverá um nunca mais".

Assim, nesse ambiente de reelaboração da verve poética de Poe que o cineasta

curitibano Biscaia Filho tem consolidado sua carreira, em suas próprias palavras, sob a proteção de "São Edgar Allan Poe". Oriundo do meio teatral, este diretor "veste" a máscara da excentricidade e "atua" junto com seu elenco mesmo antes da estreia dos espetáculos teatrais e cinematográficos que desenvolve. É um artista transeunte entre o palco e a tela e que se serve da câmera para escrever seu teatro cinematográfico, atuando em relação dúplice com este dispositivo de construção fílmica, isto é, nos bastidores das filmagens e, evocando sua primazia formativa de diretor de teatro, na composição teatral das personagens que figurarão em suas películas. Nessa dinâmica, Biscaia realizou várias montagens teatrais a partir da obra de Poe e posteriormente essa sua identidade poeana acentuou-se cada vez mais em suas obras cinematográficas. Até por sua formação no teatro, o realizador enfatiza muito em seus filmes a atuação cênica, além do destaque para os aspectos e detalhes plásticos da composição dos planos do filme. A companhia de teatro *Vigor Mortis* sob a direção de Biscaia passou a também produzir filmes em diálogo com Poe, e dentre eles o que estamos examinando. Dessa forma, as peças encenadas com base em Poe por Biscaia ressurgem na tela com outras perspectivas estéticas, sem contudo, perder o vigor teatral, que é uma característica irrevogável do caráter artístico de Biscaia.

Dois filmes seus que demonstram essa sua filiação poeana são *Nevermore: três pesadelos e um delírio de Edgar Allan Poe* (2011) e *Morgue Story sangue baiacu e quadrinhos* (2009). O primeiro é uma série de curtas construídos a partir de contos de Poe e também a partir de seu poema maior, conforme o próprio título da película já indica. O segundo é mais complexo em termos de referências, mas também fica patente a presença intertextual do conto *The Murders in the Rue Morgue* (1841). Herdeiro da tradição cinematográfica curitibana de filmes de horror e suspense, Paulo Biscaia Filho convivera com Valêncio Xavier e também fora coordenador da cinemateca de Curitiba.

Dessa forma, parece-nos bem interessante que a região de Curitiba, assim como todo o sul do Brasil tem se destacado literária e cinematograficamente no que se refere aos filmes de horror e suspense, especialmente os filmes B e quanto aos contos de mesma natureza, trazendo a lume vários autores que se interessam pela temática soturna de estirpe poeana. O mais interessante do filme de Biscaia é que a película que ser película e tão somente, o que recupera a ideia de beleza poética de Poe. Não há preocupação mesmo nas partes dedicadas aos contos

em garantir a trama narrativa de Poe, ou mesmo uma nova trama narrativa cinematográfica sob um viés do cinema narrativo clássico, por exemplo. As imagens estão a serviço de poetizar os enredos, sejam os de Poe, sejam os novos concebidos para a película. Nesse sentido, vemos em mais um filme uma proposta de ode ao santo Edgar Allan Poe e à sua obra.

Paulo Biscaia Filho considera-se que realiza em sua obra cinematográfica e teatral uma “cafetinagem” com a obra de Poe. Essa sua perspectiva sobre o processo de transcriação revela seu profundo respeito para com a obra do autor americano, embora nos pareça também revelar resquícios da visão de fidelidade ao texto-fonte. De toda sorte, essa mesma concepção deixa bem claro que o trabalho do cineasta não está centrado em converter cinematograficamente o texto literário, mas dar vida a nova experiência artística a partir do autor literário.

Outra continuidade que verificamos na película de Biscaia, quanto ao que se processara na tradição de transmutações do poema de Poe, diz respeito ao uso artístico da própria figura de Poe como personagem, uma verdadeira tônica em vários outros filmes, seja de forma mais direta, seja pela via de alusões a seu nome e obra. E nesse processo, o poema "The Raven" continua no caso do filme de Biscaia sendo a obra síntese dessa reconstrução estético-biográfica do autor americano. Além da presença estética de Poe, a condução fílmica dada por Biscaia dialoga com a obra roteirística e literária de Rubens Francisco Lucchetti, assim como com a produção cinematográfica de Zé do Caixão e Ivan Cardoso, célebres nomes do cinema de horror brasileiro. Nesse sentido, dialogicamente, o cinema de Biscaia realiza um olhar orquestrado na tradição literária que envolve o poema de Poe, assim como recupera a igualmente rica sobrevivência imagética cinematográfica, em especial com as transposições e alusões fílmicas de *The Raven* realizadas pelo cinema nacional. A análise empreendida revela que o filme de Biscaia apesar de inovar em alguns pontos no que tange a já estabelecida tradição transpositiva do poema supremo de Poe, é, ao cabo, mais um eloquente exemplar da riqueza ressemiotizante contida no texto de Poe e que os grandes cineastas habilmente souberam explorar.

2 ANÁLISE DO FILME

Nosso esforço nessa seção será discutir o filme *Nevermore: três pesadelos e um delírio de Edgar Allan Poe* (2011), especialmente a terceira parte dedicada ao poema *The Raven*. Em

verdade a forma de Biscaia de realizar cinematograficamente o poema tem convergência com outras experiências fílmicas, demonstrando que tem havido certo "consenso" entre os criadores sobre como metaforizar para o cinema esse poema, inclusive no que diz respeito à duração, que neste caso é de 8 min. 48s. Primeiramente, o espaço do quarto do protagonista tem sido destacado em várias realizações, juntamente com a imagem do estudante sentado numa escrivaninha repleta de livros. Outro enfoque diz respeito à entrada do pássaro pela janela, dimensão e ação descritiva difícil de ser filmada de modo diverso. Um aspecto curioso na película de Biscaia é que ele também dialoga com a tradição de animações do poema de Poe, pois, ao ingressar no quarto, o corvo instaura no filme um momento de animação até pousar no busto de Palas. Uma constante nas adaptações de *The Raven* para o cinema tem sido a conformação desse poema para a tela aliado a outros textos literários de Poe. Neste caso, Paulo Biscaia selecionou para agrupar à sua trama fílmica também os contos Berenice, Morella e Ligeia. Como vemos, trata-se de escolha não aleatória, pois primou pela seleção de textos cuja presença da mulher e da morte são o pilar das narrativas em contágio pela proposta cinematográfica de Biscaia. Contudo, estes breves "curtas-contos" de Biscaia, apesar de guardar relativa coerência e coesão no todo fílmico, podem ser analisados separadamente, em face de uma disposição de enredo dentro do filme que permite a análise ou recepção dos espectadores em separado desses "quadros", "atos" ou "cenas" que cada uma destas narrativas compõe. O próprio Edgar Poe desenvolveu em um de seus mais importantes ensaios, *The Poetic Principle*, embora afirme que apenas trataria das dimensões verbais do poético no referido texto, a ideia de que o poético é uma categoria mais ampla e que perpassa as demais artes, o que ele chamou de "sentimento poético". Temos sustentado que a poesia é a expressão da arte primacial no debate entre as mídias e artes. Entre essas relações, a poesia e o cinema tem andado de mãos dadas há mais de cem anos. Assim, também conclui Castro e Dravet (2014): "Dos meios de comunicação aqui apresentados, o cinema é o que, por mais vezes, buscou aproximações com a poesia" (CASTRO; DRAVET, 2014, p. 26). Segundo Paz (1982), a visão de que o poético e a poesia extrapola o texto escrito instaurou-se desde Aristóteles:

> O caráter irrepetível e único do poema é compartilhado por outras obras: quadros, esculturas, sonatas, danças, monumentos. A todas elas é aplicável a distinção entre poema e utensílio, estilo e criação. Para Aristóteles a pintura, a escultura, a música e a dança também são formas poéticas, tal como a tragédia e a épica. [...] Uma tela, uma escultura, uma dança são, à sua

> maneira, poemas. E essa maneira não é muito diferente da do poema feito de palavras. A diversidade das artes não impede sua unidade. Ao contrário, destaca-a. (PAZ, 1982, p. 21-22).

Em nosso tempo, além da profusão de novos poetas que aderem ao contexto midiático e expõe seus textos nos meios tecnológicos, dado que inclusive estes textos têm sofrido grande influência desses processos multimidiáticos, há também o ressurgimento da tradição poética no meio digital e midiático, realimentando a cultura literária e apreciação do texto poético que está pulverizada em vários espaços dos meios de comunicação, entre eles, um dos que mais se destacam é o cinema. Um dos exemplos da relação poesia e cinema citados por Castro e Dravet (2014), encontramos o cinema surrealista de Buñuel: "praticante do surrealismo, denominou o cinema como instrumento de poesia, visto que o mecanismo produtor das imagens cinematográficas é que mais se aproxima do funcionamento da mente humana em estado de sonho." (CASTRO; DRAVET, 2014, p. 28). Assim, a dimensão onírica perpassa toda a trajetória das imagens poéticas e também as cinematográficas.

Por outro lado, uma das características bem marcadas na linguagem poética desde os primeiros poetas gregos e que se acentuou enormemente ao longo dos séculos XIX a XXI é o instituto da autorreflexão poética estampado na presença maciça da metalinguagem em praticamente todas as orientações e estéticas da poesia. Isso significa que se examinar e se questionar faz parte da gênese poética. Dessa forma, a metalinguagem poética pode ser vista como um elemento que também colabora para a primazia intermidiática da poesia, justamente pela longa tradição dessa arte de se autoexaminar, autorrecriar e se reinventar.

Esse processo de ressignificação do próprio fazer poético sempre fez parte do cotidiano de poetas justamente porque a investigação profunda do que vem a ser poético ou não, desde a Antiguidade, causou debates intensos na crítica literária e entre os artistas da palavra, principalmente para se definir e estabelecer o que seria "poesia" e "poético". Hoje, vemos que Baudelaire em *O público moderno e a fotografia* estava equivocado ao pensar inconciliáveis a poesia e o progresso, sobretudo se deste último termo, estamos a pensar em progresso tecnológico e midiático: "Poesia e progresso são como dois homens ambiciosos que se odeiam. Quando seus caminhos se cruzam, um deles deve dar passagem ao outro" (BAUDELAIRE, 1995, p. 802).

Aumont (2008) tem se demonstrado reticente ao estatuto poético no cinema (AUMONT, 2008, p. 94). A necessidade de estabelecer um conceito unívoco para o texto o poético ou mesmo o texto literário continua sendo algo bastante discutível, posto que a saída mais ortodoxa e producente para resolver esse imbróglio estético-ideológico tem sido buscar a literariedade e a poeticidade nos textos, ou seja, elementos que constituiriam, não sem contestação, o tecido poético. Dessa forma, buscar o poético na mídia cinema, por exemplo, encaminha-se na mesma direção, de forma que se a preocupação se exacerbar para as dificuldades conceituais do poético, cairemos numa negação total fora de propósito. As teorias do cinema, nomeadamente em suas fases formativas, e mais ainda as de orientação soviética e europeia são bastante robustas para nos demonstrar os vínculos entre os meios artísticos poéticos e cinematográficos. Tinianov chegou a ver essa relação como própria do sistema constitutivo do cinema, ou seja:

> Tinianov busca el modelo del cine en la poesía, considerando que el ritmo es el 'factor constructivo del verso', como definió en su libro El problema de la lengua poética. Relacionado con la poesía y el ritmo, el montaje aparecería como la interacción de movimientos estilísticos y métricos en el desarrollo del film. Pese a que encontramos unidos tres elementos que ya hicieron su aparición en las teorías formativas -poesía, ritmo y montaje, el tratamiento discursivo que Tinianov le imprime es sustancialmente distinto del que le otorgaron Gance, Dulac, Delluc, etc. Si éstos utilizaron el mecanismo propio de la poesía para sus definiciones convirtiénndolas en el fluir de un sentido figurado, Tinianov entiende la poesía como un sistema de tratamiento de la lengua natural. (SÁNCHEZ-BIOSCA, 1991, p. 105).

Jean Cocteau, segundo Aumont (2008), é um dos cineastas que mais se preocupou em dotar seu cinema de poesia ou mesmo convertê-lo em poesia: “sua obra cinematográfica é obsecada pela figura do poeta, e o cinema para ele só tem valor e sentido quando se esforça por ser poesia – porque não existe arte que não se reconduza à raiz poética”. (AUMONT, 2008, p. 95). Aumont (2008) não enxergava nessa perspectiva de Cocteau coerência, mas, em nosso sentir, a posição de Cocteau, embora um tanto exagerada, expressa a fixação que as demais artes nutrem pelo poético. Vejamos o conceito de poético para Cocteau: “não se deve confundir a escrita e o estilo, a poesia e as coisas poéticas. A poesia deve vir não se sabe de onde e não da intenção de fazer poesia, e é esta poesia que é vigorosa” (COCTEAU a*pud* AUMONT, 2008, p. 95). Para Aumont (2008), esse conceito é: “A noção de Cocteau da poesia é complexa e paradoxal, ao mesmo tempo romântica e clássica. A poesia é aquilo que escapa o tempo todo, o que não se pode perseguir e atingir por meios inteiramente conscientes” (AUMONT, 2008,

p. 95). A perspectiva de Cocteau, que, aliás, ostenta uma produção literária, poética vigorosa, vasta exuberante, afora a sua ideia de não intencionalidade da composição poética, é bem alinhada ao que pensa Poe. Cocteau fora também desenhista e dramaturgo (destaque para as peças *Antigone* (1922), *Roméo et Juliette* (1924), *Orphée* (1925), *Oedipus Rex* (1927), *Oedipe-roi*. *Les Chevaliers de la Table ronde* (1937) e *Bacchus* (1950)), inclusive notabilizou-se pela exploração teatral, poética e cinematográfica do mito órfico, uma “trilogia” conhecida como “ciclo órfico” do autor, resultando na produção dos filmes *Le sang du poète* (1930), *Orphée* (1950) e *Le testament d’Orphée* (1960), presença que ainda lhe acompanharia, indiretamente, em diferentes produções literárias e cinematográficas, além dessas mencionadas. Trata-se, portanto, de um artista interartes, ou melhor, de um poeta interartes e sua obra consagra-se como um “cinepoema” ou um “poecinema”. Nesse cenário, Paulo Biscaia é um diretor de cinema que segue essa tradição de vínculos ainda muito evidentes com outras artes precedentes ao cinema, de forma em seus filmes, o teatro e a poesia concorrem positivamente para a instauração de suas propostas estéticas neo-poeanas para a sétima arte. Seu cinema poetiza e teatraliza com igual intensidade a memória artística de Edgar Allan Poe.

3 CONCLUSÃO

Nessa tradução de Biscaia, o eu lírico-personagem (Poe) rememora a violência da morte de Lenora, a qual ele assassinara a apunhaladas. O realizador não poupou o filme de cenas sanguinárias, aliás, característica de suas películas. Como há mescla de referências e instâncias, autor e obra, visto que Poe é transposto para a tela como sendo o estudante arrasado pela morte de Lenora, fica em aberto a posição sobre a natureza da morte da musa. Pode-se ler como a morte da amada do estudante, mas também se pode entender que se trata da própria construção literária e estética de Poe que optou por liricamente anunciar a morte de uma mulher como sendo a expressão máxima da beleza artística, um de seus apanágios. Essa última hipótese seria a configuração cinematográfica da leitura literária do próprio realizador quanto a essa dimensão de Poe enquanto arauto de uma visão estética. Por esse e outros motivos, a película merece maior detalhamento analítico e comunga elementos de coesão com a tradição tradutória cinematográfica dedicada ao poema maior de Poe.

Assim, os sistemas semióticos e midiáticos em contágio no filme de Biscaia são uma dupla já bastante conhecida em termos de relações interartísticas: o teatro e o cinema. Contudo, mais que “teatro filmado” estamos diante de uma obra que realizou com relativo sucesso um filme teatral, servindo-se inclusive da ambiência ou atmosfera proporcionada pelos textos literários de Poe, que também sofreram na condução fílmica “teatralização” midiática entre si, posto que foram dispostos em atos teatrais cinematográficos, isto é, as cenas fílmicas de cada conto ou poema relidos cênica e filmicamente foram concebidas como espetáculos singulares, que, no entanto, preservaram ligaduras temáticas e estéticas capazes da dar fôlego ao filme como uma obra unitária e fragmentária ao mesmo tempo. Nesse percurso criativo do filme de Biscaia surge, então, várias camadas interativas entre poesia e conto de Poe, em associação às artes em que Biscaia transita: o teatro e cinema em união indissolúvel. Há, portanto, explícito diálogo com longa tradição cinematográfica e audiovisual que releu “The Raven” para a sétima arte e para o vídeo. O peculiar em Biscaia é a acentuação da atmosfera de horror pela via teatral, lembrando nesse caso, o cinema expressionista alemão, outra estética devedora de homenagem ao corvo de Poe. A fotografia do filme em preto e branco em algumas sequências deixa patente certa adesão àquela estética.

O filme de Biscaia não é logicamente teatro filmado. O cineasta-diretor de teatro atua no terreno do híbrido dessas linguagens, realçando com base nos recursos da linguagem cinematográfica, realçando o tônus teatral essencialmente incrustrado na linguagem do cinema. Nesse sentido, também recupera a literatura de Poe, pois, os contos e poemas de Poe, que já traziam em embrião uma apoteose teatral, bastante percepetível em “The Raven” sendo mostra eloquente disso a profusão de leituras dramáticas desse texto poético em associação aos recursos das lingugens audiovisuais, fenômeno intermidiático recorrente e reiterado em grande amostra empírica disponível no ciberespaço. O próprio Biscaia é, por exemplo, bastante atuante em sua página do *facebook*, em divulgações de seu trabalho artístico mixmidiático, que recorre ao teatro, cinema, poesia e respectivas linguagens do terror e terror da cena de produção artística independente.

A repetição cenográfica de imagens icônicas do poema “The Raven” como estratégia poético-fílmica presente na película de Biscaia. Essa repetição funciona como um refrão do imaginário já cristalizado das imagens do poema, e, esse procedimento de Biscaia é teatral e

dialógico com as tradições transpositiva, visual, pictórica e dramática ligadas ao poema de Poe e seu *Nevermore*, imagem poética que é sempre uma pós-vida, *Survivance,* nos termos de Didi-Huberman (2013) (*after-life*), não exatamente nos termos de Aby Warburg (*Nachleben*) (2013, 2000), pois pressuporia uma não intencionalidade na relação, embora não seja incabível pensar esse conceito do pensador alemão em uma nova reconfiguração interartes em que sabidamente há um diálogo volitivo com a fonte artística do passado, neste caso, o poema de Poe.

Assim, o nunca mais de Poe emerge como um poderoso exemplo tradutor de um "para todo o sempre", uma garantia perene de uma vida após a morte em termos artísticos. Nesse sentido, não é propriamente a temática e as referências imediatas entre o poema de Poe e o filme de Biscaia que nos chama atenção, pois isso já é aspecto corriqueiro em diversas outras experiências transpositivas desse texto para o cinema. O que nos interessa ver é justamente como filmes em diferentes contextos históricos, sociais, políticos e estéticos, mantém relativa coincidência figurativo-teatral nos modos de ler e reler o texto poético para os meios cinematográficos. Nesse sentido, parece indubitável a concessão de certidão de nascimento e de óbito e vice-versa nas relações que os criadores cinematográficos, incluído nesse conjunto Paulo Biscaia Filho, tem estabelecido com esse poema poeano, isto é, o N*evermore* transmutou-se em um refrão poético, cinematográfico e artístico, um ritornelo, uma espécie de "Benjamin Button", que instaura o novo no velho e o velho no novo em constante e perpétuo movimento dialético.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo?* E outros ensaios. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

AUMONT, Jacques. *As teorias dos cineastas*.Tradução Marina Appenzeller. 2. Ed. São Paulo: Papirus, 2008.

BAUDELAIRE, Charles. *Poesia e prosa*. Volume Único. Ivo Barroso (Org.). Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

CASTRO, Gustavo de; DRAVET, Florence. *Comunicação e Poesia*: Itinerários do aberto e da transparência. Brasília: Finatec/UnB, 2014.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *A imagem sobrevivente: história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

PAZ, Octávio. *O Arco e a Lira*. Tradução Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

POE, Edgar Allan. *The Poetic Principle*. Disponível em: <https://www.eapoe.org/works/essays/poetprnb.htm>. Acesso em: 2 abr. 2017.

SÁNCHEZ-BIOSCA, Vicente. *Teoría Del Montaje Cinematográfico*. Valencia: Filmoteca de la Generalitat Valenciana, 1991.

WARBURG, Aby. A renovação da antiguidade pagã. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.
______. *Gesammelte Schriften II-I*. Der Bilderatlas Mnemosyne (editado por Martin Warnke e Claudia Brink). Berlim, Akademie Verlag, 2000.

Filmografia

NEVERMORE: TRÊS PESADELOS e um delírio de Edgar Allan Poe. Direção: Paulo Biscaia Filho. 2011. Brasil, DVD, 45 min. Em parte colorido e em parte preto e branco.

Sítios de Internet consultados:

http://www.imdb.com/
https://pt.wikisource.org/
https://pt.wikipedia.org/
https://observatoriodocinema.bol.uol.com.br/

A RESISTÊNCIA, DE JULIÁN FUKS: UMA LEITURA DA AUTOFICÇÃO

Hellen Boton Gandin[i]

1 INTRODUÇÃO

A autoficção vem ganhando espaço em meio à literatura contemporânea, sendo caracterizada, primordialmente, pelo ato de escrever sobre si, porém, agregando traços ficcionais à narrativa. Em outras palavras, a autoficção se forma através da hibridização entre as características presentes nos textos autobiográficos, em que o autor escreve a sua própria vida, e características do romance, em que a ficcionalização do enredo é o ponto máximo.

Esse trabalho objetiva apresentar algumas definições acerca do gênero autoficção, a partir da leitura da narrativa de Julián Fuks, *A Resistência*, em que o trinômio autor-narrador-personagem se confundem, constituindo-se, então como exemplar de tal gênero.

Outro ponto, alvo de debate, é a possível distância entre autobiografia e autoficção, bem como a posição do autor nos dois casos que, como veremos, possuem muito em comum. Ainda, procura-se relacionar o termo autoficção com as formas de escritas de si, buscando entender o que elas proporcionam ao escritor, bem como ao futuro leitor.

A autoficção, por se tratar de uma narrativa que carrega implicitamente momentos verídicos do escritor, cria uma atmosfera que a torna sedutora e misteriosa. A narrativa construída pelo autor deste gênero,aproxima-se do conceito de espelho, isso devido aos sentimentos e atributos pessoais do autor que são refletidas na obra. Com as particularidades citadas acima, o leitor é atraído à leitura.

Por fim, como objetivo principal do trabalho, atenta-se para uma análise da narrativa autoficional de Julían Fuks, *A Resistência*, publicada no ano de 2015, em que conta a história do autor/personagem, brasileiro e filho de pais argentinos que, devido à ditadura militar, partem do seu país de origem como forma de resistência e enfrentamento. A família tenta recomeçar a vida no Brasil, que também se encontrava no fim de uma ditadura. O autor/personagem se

[i] Acadêmica do curso de Letras-Inglês, bolsista de Iniciação Científica (FAPERGS), Universidade do Alto Uruguai e das Missões/Frederico Westphalen, Brasil, sob orientação da Profa. Dra. Silvia Helena Pinto Niederauer. E-mail: hellengadin@gmail.com

utiliza da memória e dos conflitos familiares para tentar entender um segundo conflito presente na família, que é o espaço de um irmão adotivo, marcado pelo distanciamento com a sua família. Diante desse enredo, busca-se analisar a narrativa como representativa da autoficção, levando em conta, também, as fronteiras entre História e ficção.

2 AUTOFICÇÃO: REFLEXÕES TEÓRICAS

O gênero literário autoficção surgiu basicamente com a hibridização da autobiografia e da ficção ou romance, ou seja, duas formas de escrever em "divergência", mas que passam a ter limites mais tênues quando se trata de autoficção e que, ao longo dos anos, tornou-se motivo para uma análise mais aprofundada pela sua grande complexidade.

O termo foi criado pelo francês Serge Doubrovsky, em 1977, mas, segundo Noronha (2014, p. 7) o próprio Doubrovsky "veio nomear uma prática que, de fato, já existia". Ainda segundo a autora, Philippe Lejeune apontou o conceito de autoficção, com o auxílio de cinco atos, em que o primeiro tem como data o ano de 1973.

Anos mais tarde, Doubrovsky expõe na contracapa do seu livro chamado *Fils*[i] uma breve explicação aos leitores sobre esse novo termo que estava presente em sua obra:

> Autobiografia? Não. Esse é um privilégio reservado aos importantes desse mundo, ao fim de suas vidas, e em belo estilo. Ficção, de acontecimentos e fatos estritamente reais, por assim dizer, autoficção, por ter confiado a linguagem de uma aventura à aventura da linguagem, fora da sabedoria e fora da sintaxe do romance, tradicional ou novo. Encontro, fios de palavras, aliterações, assonâncias, dissonâncias, escrita de antes ou de depois da literatura, concreta, como se diz em música. Ou ainda: autofricção, pacientemente onanista, que espera agora compartilhar seu prazer (DOUBROVSKY, 1977, capa).

No seu segundo romance autoficcional chamado *Un Amour de soi* (1982, p. 90-91 In: NOGUEIRA, 2016), Doubrovsky novamente apresenta constatações sobre esse gênero literário inseridas no próprio contexto da obra, como: "Escrevo meu romance. Não uma autobiografia [...] sou um ser fictício. Escrevo minha autoficção [...]. Desde que transformo minha vida em frases, me acho interessante [...] Minha vida fracassada será um sucesso literário".

---

[i] *Fils:* (1977), primeiro dos sete títulos autoficcionais de Doubrovsky. In: FAEDRICH, Anna. *Autoficção: um percurso teórico*. Criação e Crítica, n.17, p.30-46, dez. 2016. Disponível em: <http://revistas.usp.br/criacaoecritica>. Acesso em: 10 set. 2011.

Então, o que podemos entender com o termo autoficção? Partindo destes pontos de vista acima citados, podemos dizer que a autoficção permite que o autor tenha a autoridade de projetar o seu "eu" em meio as páginas, tornando-se, dessa forma, um sujeito protagonista. Remédios (1997, p. 9) retoma o sentido do "eu" presente nas obras autoficcionais, "a leitura confeccional é aquela que mais se aproxima do leitor, porque fala de um *eu*, de uma pessoa viva que ali se encontra e que diante do leitor desnuda sua vida, estabelecendo-se, então, uma perfeita união entre autor e leitor".

Em 1876, Gustave Vapereau, em seu artigo publicado pela Hachette[i], definiu o gênero autoficional como uma "obra literária, romance, poema, tratado filosófico etc., cujo autor teve a intenção, secreta, de contar sua vida, de expor seus pensamentos ou de evocar seus sentimentos". Ele continua, dizendo que a autobiografia "deixa um amplo espaço para a fantasia, e quem a escreve não está de modo algum limitado a ser exato sobre os fatos, como nas memórias, ou a dizer a verdade por inteiro, como nas confissões". (p.170)

Assim sendo, o autor ficcionaliza as suas vivências, partindo de sua biografia para agregar traços ficcionais, pertencentes ao mundo literário:

> A autoficção [se instala na] imagem de si no espelho analítico, a "biografia" que aciona o processo da cura é a "ficção que se lerá pouco a pouco como a história de sua vida". A "verdade", aqui, não poderia ser uma cópia exata, claro. O sentido de uma vida não está num lugar, não existente. Não está por ser descoberto, mas por ser inventado, não em seus detalhes, mas em seus rastros: ele está por *ser construído*. (DOUBROVSKY, 1988, p. 77).

Em outras palavras, Noronha (In: FAEDRICH, 2014, p. 228) apresenta uma concepção muito conveniente, de acordo com o ponto de vista do escritor: "A autoficção se tornou uma "etiqueta" cômoda para muitos autores que querem falar sobre suas vidas, mas não querem assumir que fazem autobiografia, pois estimam que só a ficção é arte, literatura..."

Muitas vezes, a autoficção pode se tornar uma escrita que o autor utilize para relembrar fatos e acontecimentos, até mesmo como forma de "ressuscitá-las", como Doubrovsky (2011) nos apresenta quando diz que:

> É o que tem regrado a aparição dos meus livros, são as diferentes etapas de minha vida, logo após que cada um seja resolvida. Escrever é uma forma de ressuscitá-las e de conservá-las.

---

[i] G. Vapereau. *Dictionnaire universel des littératures*, Paris, Hachette, 1876, p. 170. In: NORONHA, Jovita Maria Gerheim (Org.). *Ensaios sobre a autoficção*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 152.

> Sem dúvida para escapar do tempo, do desaparecimento. Eu disse em Fils: Eu escrevo para morrer menos. (p. 26-27)

Podemos dizer que os acontecimentos que realmente são reais, por exemplo uma biografia de um autor, quando passam a um texto ficcional, perdem a sua essência, pois no ato da escrita o autor incorpora traços literários que alteram a originalidade da ideia. Em suma, a autoficção, segundo Lejeune, Genette e Colona (1980, In: NORONHA, 2014, p. 198): é “uma projeção do autor em situações imaginárias”.

Noronha (2014, p. 15) nos traz uma fala de Philippe Vilain que remete à ideia exposta anteriormente: “Escrevo em primeira pessoa uma história a partir de um fato real, verificável [...] mas uma história transposta, à qual dou um prolongamento romanesco possível, um alargamento poético sem me nomear mas sob a caução de meu sobrenome”.

Doubrovsky (2011) retoma alguns pontos da fala de Vilain feita anteriormente, no que se diz respeito à recriação de um fato e no prolongamento romanesco dado à história:

> A narração não é uma cópia, ela é recriação de uma existência através das palavras, reinvenção da linguagem pelo Eu do discurso e seus Eus sucessivos. Por isso, é o modo ou modelo de narração que molda a “nossa” vida. A autobiografia clássica, segundo a formula de Jean Starobinski, é a biografia de uma pessoa feita por ela mesma. Ela será, portanto, cronológica e lógica, e se esforçará, apesar das inevitáveis lacunas da memória, para seguir o curso de uma vida, empenhando-se em esclarecê-la através da reflexão e da introspecção. Pessoalmente, favoreci uma outra abordagem; meu modo ou modelo narrativo passou da HISTÓRIA para o ROMANCE. A própria concepção do sujeito mudou. De unidade através da narrativa, ele se tornou quebrado, dividido, fragmentado, em caso extremo, incoerente. (p. 22)

O autor, ao dar “ares“ de ficção às suas vivências, transforma a narrativa em autoficção. Portanto, temos a percepção de que a autobiografia e o romance não estão distantes atualmente, uma vez, pela perspectiva de mesclar realidade e ficção, surge a narrativa híbrida, a autoficção. Ainda, na narrativa que envolve a exposição de acontecimentos da vida do autor, o autor passa a outra categoria, a de personagem:

> A autoficção corre sempre o risco de perturbar as vidas privadas de seus autores involuntários, sendo um gênero essencialmente indelicado, que procura seu caminho entre a grosseria, que joga na cara das pessoas seus nomes e sobrenomes, e a perfídia, que faz com que se reconheçam através das telas protetoras. (LECARME, 1993, p. 100).

A autoficção se permite perambular entre a fantasia e o que é real. Sendo assim, cabe aos leitores a missão de interpretar as informações expostas nas narrativas autoficcionais de

maneira ciente, sabendo que se trata de um romance, do campo do ficcional, sem compromisso, portanto, com o factual, mesmo que, muitas vezes, esteja muito próximo da realidade. Segundo Silviano Santiago (2008, p. 175): “A verdade não está explícita numa narrativa ficcional, está sempre implícita, recoberta pela capa da mentira, da ficção. No entanto, é a mentira, ou a ficção, que narra poeticamente a verdade ao leitor”.

O sujeito, dentro do contexto da contemporaneidade, foi se construindo de maneira livre das tradições; assim, passou a ser compreendido não mais pelo grau de ´dominação´ da população restante, e sim pela sua relação na sociedade no qual está inserido. Dessa forma, entende-se que o homem possui em mãos diferentes formas de representação do “eu”, baseados na sua interação social.

Diante do ato de escrever sobre si próprio, percebemos que ele nos permite fazer uso da nossa voz, dar fim ao silêncio interior, como forma de libertação. É passar para o papel o estilo que lhe é característico, carregado de traços que compõem a nossa identidade. De acordo com Foucault (2004), em seu livro a *Escrita de Si,* é necessário transparecer a nossa própria alma no que escrevemos, porém, devemos perceber a junção dos pensamentos que se sobressaem na alma de quem os escreve, e isso é constatado através da escrita e das leituras escolhidas. Ainda segundo o autor, a escrita de si:

> Atenua os perigos da solidão; dá o que se viu ou pensou a um olhar possível; o fato de se obrigar a escrever desempenha o papel de um companheiro, ao suscitar o respeito humano e a vergonha. [...] Mas, simultaneamente, uma segunda analogia se coloca, referente à prática da ascese como trabalho não apenas sobre os atos mas, mais precisamente sobre o pensamento: o constrangimento que a presença alheia exerce sobre a ordem da conduta, exercê-lo-á a escrita na ordem dos movimentos internos da alma. (FOUCAULT, 2004, p. 145).

A escrita de si, segundo Foucault (2004, p. 147) toma um rumo de “exercício de pensamentos”, que se conceitua como circular, ou seja, aquela que permite a releitura, revigorando a meditação sobre os acontecimentos.

De acordo com as palavras de Ricoeur (1991. In: SILVA, 2008), conseguimos compreender a complexidade no momento de criação de uma autoficção com o amplo mundo imaginário do criador:

> A compreensão do si é uma interpretação; a interpretação de si, por sua vez, encontra na narrativa, entre outros símbolos e signos uma mediação privilegiada; esse último empréstimo

> à história tanto quanto à ficção fazendo da história de uma vida uma história fictícia ou, se preferirmos, uma ficção histórica, entrecruzando o estilo historiográfico das biografias com o estilo romanesco das autobiografias imaginárias. (p. 138).

A ficção é o que é criação, imaginação; enquanto que as autobiografias são focadas, ou deveriam ser, na ideia da verdade. Porém, como vimos com Ricoeur, essas formas de escrita de si são muitas vezes carregadas de máscaras postas pelo autor a fim de esconder ou acrescentar algo em sua própria autobiografia: "Toda autobiografia, qualquer que seja sua "sinceridade", seu desejo de "veracidade", comporta sua parte de ficção" (NORONHA, 2014, p. 122). Pensando assim, a autoficção e a autobiografia estão mais próximas do que pensamos.

Dessa forma, é pertinente destacar que, segundo Doubrovsky (2011, p. 25), "a autobiografia não é nem mais verdadeira, nem menos fictícia que a autoficção. E por sua vez, a autoficção é finalmente a forma contemporânea da autobiografia".

Além disso, Remédios (1997) nos alerta sobre o limite entre autoficção e autobiografia, o que também se mostra formidável para maiores esclarecimentos a respeito do tema:

> Considerando a frágil delimitação entre romance autobiográfico e autobiografia e observando que essa última pode ser considerada como ato literário e, daí ficcional, observa-se quão difícil se torna também delimitar, na literatura confessional, as fronteiras entre autobiografia e diário íntimo, ou entre autobiografia e autorretrato, ou ainda entre autobiografia e memória. (p. 13)

O autor-narrador utiliza a sua memória para fortalecer a reinterpretação do passado. Para isso, ele utiliza as maneiras de escrita de si e, a partir disso, agrega ou pode agregar o mito em sua história verídica, tornando-se assim uma autobiografia ou autoficção:

> Ao nos lembrarmos do passado, reconstrói-se ele de acordo com a sua suposta relevância para determinado momento e de acordo com a importância para nossos objetivos imediatos. Isso quer dizer que estamos sempre reinterpretando a nossa vida, numa espécie de recriação dela mesma por meio da memória, porque nós mesmos sofremos transformações ao longo do tempo e, assim, alteramos os nossos repertórios que servem como chave de (re)leitura do passado. (VELASCO, 2015, p. 8)

A partir da fala de Doubrovsky (1979, p. 105 apud NORONHA, 2014. p. 34) "para o autobiógrafo, como para qualquer escritor, nada, nem mesmo sua própria vida, existe *antes* de seu texto; mas a vida de seu texto é sua vida *dentro* de seu texto." Podemos apontar uma pequena e estreita diferença entre as duas formas de si, até então debatidas. Enquanto um autobiógrafo transpassa a sua vida dentro do seu texto, às vezes inserindo pequenas mudanças,

um autoficcionista utiliza alguns de seus traços reais para sustentar a escrita, pois ele não possui a pretensão da verdade e nem da exata reprodução do real. O autoficcionista é privilegiado com a liberdade de criação e imaginação: "Nas escritas de si interessam em uma via dupla, na relação entre texto e vida do autor e para a criação do mito do escritor, seja quando os textos relatam vivências do narrador ou fazem referências à escrita, em uma metaficção.". (VELASCO, 2015, p. 10)

A autoficção torna-se um objeto de estudo complexo, pois as suas lembranças se fazem presente dentre as linhas da narrativa. Segundo Vilain (In: NORONHA, 2014):

> A factualidade da lembrança se revela insuficiente para a autoficção e que não se trata mais simplesmente de procurar essa lembrança *atrás de si*, no antetexto, mas também *diante de si*, no texto e na própria escrita, tanto na retrospeção quanto na prospecção que acompanha a busca inventiva da escrita. (p. 168)

3 ANÁLISE DA NARRATIVA AUTOFICCIONAL: *A RESISTÊNCIA*, DE JULIÁN FUKS

Elege-se como ponto de análise a narrativa autoficional de Julián Fuks, *A Resistência*, publicada no ano de 2015 e que nos permite perceber e interpretar os diversos conflitos apresentados pelo romance, apontando e também exemplificando as características do gênero autoficcional visto até então.

A narrativa conta a história do autor-narrador-personagem, brasileiro e filho de pais argentinos que fogem para o Brasil em busca de melhores condições de vida e também fugindo da repressão causada pela rigorosa ditadura militar argentina; porém, na chegada ao Brasil, deparam-se com quase os mesmos problemas políticos. O autor/personagem utiliza a memória e os conflitos familiares para construir sua narrativa, valendo-se, em diversos momentos, da metalinguagem:" isto é história, e no entanto, quase tudo o que tenho ao meu dispor é a memória, noções fugazes de dias tão remotos, impressões anteriores à consciência e à linguagem, resquícios indigentes que eu insisto em malversar em palavras. " (FUKS, 2015, p. 23).

Para um maior entendimento a respeito do assunto, é importante destacar a fala de Candau (2014) referente à memória, bem como aquela relacionada ao âmbito familiar, pensando, então, no contexto da narrativa em análise:

> Apesar das diversas tentativas de fixação da memória (registros, árvores genealógicas, brasões etc.), a busca identitária movimenta e reorganiza, regularmente, as linhagens mais bem asseguradas, jogando em permanência com a genealogia naturalizada ("relacionada com o sangue e o solo") e a genealogia simbolizada (construída a partir de um relato fundador) (p. 137).

Segundo o autor, a identidade é construída, essencialmente, pelos laços familiares e de acordo com o lugar de onde viemos; ainda, reforça, dizendo que a genealogia pode ser definida como uma "busca obsessiva de identidade" e se apresenta com mais força quanto mais as pessoas experimentam o sentimento de se distanciarem de suas "raízes". (FUKS, 2015, p. 137)

Com a utilização da memória como ponto de partida, o autor-narrador-personagem aborda a adoção do seu irmão mais velho, que ocorreu ainda quando a sua família residia na Argentina, e isso é intensamente debatido pelo autor-narrador-personagem que se culpa pelo distanciamento do irmão com a sua família e por não conseguir dar voz e nem vez a ele: "Porque não consigo lhe passar a palavra, lhe imputar nesta ficção qualquer mínima frase? Estarei com esse livro tratando de lhe roubar a vida, de lhe roubar a imagem, de lhe roubar também, furtos menores, o silêncio e a voz? " (FUKS, 2015, p.25)

Ainda pensando na perspectiva da memória, o autor-personagem retoma todo o percurso feito por seus pais e seu irmão adotivo ainda na Argentina, ao visitar naquele país, os lugares por onde seus pais passaram, na tentativa de ordenar os fatos e vivenciar aquilo que ele conheceu apenas de ouvir falar, buscando compreender as decisões tomadas por sua família no passado, para também conhecê-los melhor e, de alguma forma, se autoconhecer.

A perseguição e o sofrimento que uma ditadura pode causar na vida de uma família é muito perceptível nas relações do dia a dia, e isso não é diferente do que acontece na história de vida da família em questão. A opressão, a perda do direito de se expressar, o silenciamento, são características marcantes presentes na vida do narrador-personagem e que se refletem, sobretudo, no irmão adotivo por não possuir ligação sanguínea com ninguém daquele âmbito familiar: "Queria, creio, que o livro fosse para ele, que em suas páginas falassem o que tantas vezes calei, que nele se redimissem tantos dos nossos silêncios. " (FUKS, 2015, p. 96)

Podemos perceber que a história se entrelaça com dois pontos muito importantes: de um lado, a adoção de uma criança, que certamente silencia dentro de si outra história, a sua história de vida no qual a ditatura pôs um fim, e que de alguma forma tratou de lhe dar um novo começo

por meio da família adotiva. De outro lado, a resistência da família diante de uma ditadura, a atitude de escapar do seu país em busca de paz e de um recomeço: "estou escrevendo um livro [...] sobre essa criança, meu irmão, sobre dores e vivências de infância, mas também sobre perseguição e resistência, sobre terror, tortura e desaparecimentos. " (FUKS, 2015, p. 57-58)

Ao longo da narrativa, é perceptível a presença de três pontos que são importantes para concretização da análise. O primeiro baseia-se em perceber os rastros biográficos do narrador-personagem. Um deles, diz respeito à nacionalidade do narrador-personagem que é a mesma da do autor:

> Caminho entre as ruas de Buenos Aires, observo o rosto das pessoas. Escrevi um livro inteiro a partir das experiências de caminhar pelas ruas de Buenos Aires e observar o rosto das pessoas. Queria que me servissem de espelho, que em cada esquina me replicassem, que eu me descobrisse argentino pela simples aptidão de me camuflar, e que pudesse enfim passear entre iguais. (FUKS, 2015, p. 18).

Outro traço importante que revela mais um traço da biografia do autor é o porquê central da escrita de *A resistência*:

> Enquanto me empenhava em decifrar tudo aquilo que eu não entendia e jamais seria capaz de entender, meu irmão soltou a frase que não pude esquecer, a frase que me trouxe até aqui: Sobre isso você devia escrever um dia, sobre ser adotado, alguém precisa escrever. (FUKS, 2015, p. 124)

O segundo ponto de análise constitui-se na ficcionalização das vivências do narrador-personagem em que a estratégia narrativa foi o uso da metalinguagem:

> Sei bem que nenhum livro jamais poderá contemplar ser humano nenhum, jamais constituirá em papel e tinta a sua existência feita de sangue e de carne. Mas o que digo aqui é algo mais grave, não é um formalismo literário: falei do temor de perder meu irmão e sinto que o perco em cada frase. (FUKS, 2015, p. 23)

Além da metalinguagem, o narrador-personagem comenta o seu fracasso em não alcançar o que desejava, utilizando a realidade e suas possibilidades de ficcionalização:

> Não sei bem o que escrevo. Vacilo entre um apego incompreensível à realidade – ou aos esparsos despojos de mundo que costumamos chamar de realidade – e uma inexorável disposição fabular, um truque alternativo, a vontade de forjar sentidos que a vida se recusa a dar. Nem com esse duplo artificio alcanço o que pensava a dar. (FUKS, 2015, p. 95)

Ainda, podemos perceber a incansável busca do protagonista em conseguir descrever precisamente as características do seu irmão adotivo:

> Não posso fazer desse menino, do menino e do homem que ele é hoje, um personagem frágil. Não posso lhe atribuir uma dor qualquer, uma dor insensata, que o conduza a uma sensibilidade excessiva passível de piedade, que o submeta à comoção fácil (...) porque não consigo lhe passar a palavra, lhe imputar nesta ficção qualquer mínima frase? Estarei com esse livro tratando de lhe roubar a vida, de lhe roubar a imagem, de lhe roubar também, furtos menores, o silêncio e a voz? (FUKS, 2015, p. 25)

O último ponto de investigação é o que expressa o ponto de vista do autor-personagem no que diz respeito aos problemas políticos, em especial, a ditadura argentina, que têm reflexos diretos em sua família:

> Nas páginas desse discurso conheci algo mais: a atrocidade de um regime que mata e que, além de matar, aniquila os que cercam suas vítimas imediatas, em círculos infinitos de outras vítimas ignoradas, lutos obstruídos, histórias não contadas – a atrocidade de um regime que mata também a morte dos assassinados. (FUKS, 2015, p. 78)

O autor-personagem, ainda, apresenta a sua concepção sobre a ditadura brasileira que, também, é enfrentada por sua família, mesmo que seja um pouco diferente daquela da Argentina:“aqui há pesares, é claro, aqui é uma ditadura como lá, aqui a miséria se vê em cada esquina que não há, e no entanto, há gente sorridente por toda parte. (FUKS, 2015, p. 86)

Ainda sobre o período ditatorial, outra questão posta pelo autor-narrador, mesmo que de forma não tão explícita é sobre a adoção do irmão argentino: “Ter um filho há de ser, sempre, um ato de resistência. Talvez a afirmação da continuidade da vida fosse apenas mais um imperativo ético a ser seguido, mais um modo de se opor à brutalidade do mundo. ” (FUKS, 2015, p. 42)

A narrativa em questão aborda uma história muito pessoal, repleta de sentimentos e emoções particulares do autor-narrador-personagem. Porém, também dá voz há várias outras famílias que passaram por situações parecidas:, isso por se tratar de uma ditadura, que como sabemos, atingem uma sociedade, destroçando-a.

> Mas há pesares que não sucumbem a argumentos, há dores que não se exageram. Há histórias que não se inventam à mesa, entre goles e garfadas, entre papos quaisquer, histórias que recusam a proximidade com a leveza, que não se prestam à ruminação corriqueira, às frases diárias. Há casos que não habitam a superfície da memória e que, no entanto, não se deixam esquecer, não se deixam recalcar. No espaço de uma dor cabe todo o esquecimento, diz um

> verso sobre estas coisas incertas, mas os versos nem sempre acertam. Às vezes, no espaço de uma dor cabe apenas o silêncio. Não um silêncio feito da ausência das palavras: um silêncio que é a própria ausência. (FUKS, 2015, p. 75)

Todos os períodos de cerceamento da liberdade, como os vividos pelos argentinos e brasileiros, deixam marcas indeléveis nas pessoas. Mesmo que o intento principal de *A Resistência* não tenha sido o de denúncia das ditaduras, não houve, por parte do autor-personagem, como não referi-las de forma crítica, uma vez que as marcas estão nele, nos seus pais e no seu irmão adotivo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo propiciar uma reflexão sobre conceito de autoficção, gênero literário contemporâneo que ganha vida no momento em que o autor se permite contar a própria história, mesclando-a com traços ficcionais. A escrita de textos autoficcionais não está presa ao factual que se emprenha em contar a verdade, mas sim comprometida com a literatura, com a verossimilhança.

O termo autoficção provém da autobiografia, gênero clássico, que tem a pretensão de contar acontecimentos da vida de quem está escrevendo, mas que, sabemos, também ficcionaliza partes da realidade ao transpor determinados momentos para sua narrativa. Por isso, autobiografia e autoficção, em alguns aspectos, se assemelham.

Muitos autores recorrem à autobiografia para contar sobre suas próprias vidas de maneira subjetiva, mascarando sua verdadeira biografia em uma narrativa que se quer ficcional, principalmente. A escrita autoficcional permite uma libertação por meio das palavras, em que o autor-narrador pode reescrever o que se passou, agregando ou omitindo informações, a fim de analisar a sua história pessoal, fazendo de sua vida uma obra literária.

Por se tratar de um gênero carregado de histórias de vidas romanceadas, a leitura é instigante e um tanto ‘misteriosa‘. A narrativa de certos textos autoficcionais podem ser extremamente íntimas e pessoais, mas podem representar uma realidade coletiva, como é o caso da narrativa autoficcional *A Resistência*, de Julián Fuks.

Esta narrativa, marcada pelo ato de resistência e enfrentamento diante de grandes acontecimentos que marcaram a família do autor-narrador, acabam por representar inúmeras

famílias que também já sofreram com as consequências da ditadura, como é o caso da narrativa em questão. Além disso, o irmão adotivo, outro conflito presente na narrativa, carrega consigo o silenciamento que a ditadura lhe causou, a sua adoção retrata a vida de milhares de crianças que foram tiradas à força de seus pais detidos pelo regime. Com isso, o autor-narrador utiliza a memória individual de sua família para apontar, mesmo que maneira implícita, o que tantos argentinos passaram durante o período ditatorial.

O gênero autoficcional convida o leitor a se embrenhar em uma história que aponta para, pelo menos, duas leituras possíveis: a da vida do autor e da criatividade dele. Tal gênero requer um leitor atento e sensível para que possa reconhecer que o mundo ali apresentado transita entre esses dois caminhos, mas o que se tem em mãos é um romance, como no caso de *A Resistência*, e que o que se impõe, então, é a ficção, ou seja, uma história que poderia ser verdadeira. Não cabe ao leitor rastrear a biografia do autor e, nas linhas da narrativa, apenas pontuá-las, pois não seria a leitura reflexiva que a arte literária propõe. À crítica é que deve compreender tal narrativa e trazer à luz um outro viés analítico, o que se pretendeu realizar nesse estudo.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Joël. *Memória e identidade*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

DOUBROVSKY, Serge. “C´est fini”. Entretien réalisé par Isabelle Grell. In: FAEDRICH, Anna. *Autoficção:* um percurso teórico. Criação e Crítica, n.17, p.30-46, dez. 2016. Disponível em: <http://revistas.usp.br/criacaoecritica>. Acesso em: 10 set. 2011.

_____. Fils: roman. Paris: Éditions Galilée, 1977. In: FAEDRICH, Anna. *Autoficção:* um percurso teórico. Criação e Crítica, n.17, p.30-46, dez. 2016. Disponível em: <http://revistas.usp.br/criacaoecritica>. Acesso em: 10 set. 2011.

_____. Um Amour do soi. Paris: Hachette, 1990 (1982). In: NOGUEIRA, Luciana Persice. *A autoficção de s. doubrovsky e o registro da memória de si:* obra em si bemol. In: XV ABRALIC, 15., 2016, Rio de Janeiro. Congresso. Rio de Janeiro: Abralic, 2016. p. 6150-6158.

_____. Autobiographiques: de Corneille à Sartre. Paris: PUF, 1988. In**:** FAEDRICH, Anna. Autoficção: um percurso teórico. *Criação e Crítica*, n.17, p.30-46, dez. 2016. Disponível em: http://revistas.usp.br/criacaoecritica. Acesso em: 10 set. 2011.

FAEDRICH, Anna. *Autoficção:* um percurso teórico. Criação e Crítica, n.17, p. 30-46, dez. 2016. Disponível em: <http://revistas.usp.br/criacaoecritica>. Acesso em: 10 set. 2011.

FOUCAULT, Michel. "A escrita de si". In: MOTTA, Manoel Barros da. *Michel Foucault:* Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FUKS, Julián. *A Resistência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LECARME, Jacques. "Autoficção: um mau gênero?" In: NORONHA, Jovita Maria Gerheim (Org.). *Ensaios sobre a autoficção*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 67-110.

NORONHA, Jovita Maria Gerheim. *Ensaios sobre a autoficção*. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2014.

_____. Entrevista. In: FAEDRICH, Anna. *Autoficções:* do conceito teórico à prática na literatura brasileira contemporânea. Faculdade de Letras (Tese de Doutorado), PUCRS, 2014, p. 228.

REMÉDIOS. Maria Luiza Ritzel. *Literatura Confessional:* Autobiografia e ficcionalidade. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

RICOEUR, Paul. O si-mesmo com um outro. In: SILVA, Daniela Silva da. *Resenhas Letras hoje*. Porto Alegre, 2008, Out-Dez- V. 43, p. 99-112.

SANTIAGO, Silviano. *Meditação sobre o ofício de criar.* (Aletria, 2008, Jul-Dez – V. 18.)

VELASCO, Tiago Monteiro." Escritas De Si Contemporâneas: Uma Discussão Conceitual". In: *Fluxos E Correntes:* Trânsitos E Traduções Literárias, 14, 2015, Pará. Anais. Pará: Abralic, 2015.

DIAS PERFEITOS E SUAS (RE) SIGNIFICAÇÕES: UM OLHAR LITERÁRIO-INVESTIGATIVO

Izandra Alves[i]
Fabiane Verardi Burlamaque[ii]
Marcelo Lima Calixto[iii]

1 INTRODUÇÃO

Adolescente mimado, jovem solitário, adulto insano. Seria este o caminho trilhado por Téo? É ele uma vítima dos infortúnios que viveu sua família? As responsabilidades assumidas por conta da situação da mãe paraplégica podem justificar seu comportamento doentio de posse? Muitos são os questionamentos que se fazem a fim de desvendar/compreender os mistérios da mente da personagem-protagonista de *Dias Perfeitos*, narrativa policial do jovem autor Raphael Montes.

Esse jovem advogado carioca tem surpreendido a crítica literária da atualidade por conta de seu instigante e atraente estilo de escrita. Raphael Montes está, com toda a certeza, entre os nomes de autores que deixarão sua marca na escrita literária policial. Com *Os Suicidas*, em 2012, faz sua estreia já demonstrando o sucesso que teria como escritor, e em *Dias Perfeitos*, 2014, a confirmação do que seu público já esperava: uma escrita envolvente, uma trama bem articulada, um enredo chocante!

A riqueza da escrita do jovem autor é grande. São muitos os aspectos que podem ser discutidos e abordados em *Dias perfeitos*, como por exemplo, as intertextualidades que ele utiliza a fim de dar maior sustentabilidade à narrativa e justificar o *ethos* de seu personagem/protagonista. Outro ponto de destaque são as simbologias, elementos importantes de que Raphael dispõe para a constituição de seu texto e que contribuem para intensificar o clima de mistério que o estilo da escrita de romance policial exige. Há, ainda, as aproximações com os contos de fadas, recurso que corrobora para o enredo se tornar ainda mais interessante ao leitor.

[i] Doutoranda em Letras pela UPF, bolsista Capes; Professora EBTT do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, campus Feliz; Brasil. E-mail: izandraalves@hotmail.com
[ii] Doutora em Letras; Professora do PPGL da UPF; Brasil. E-mail: fabianebv@uol.com.br
[iii] Doutorando em Letras pela UFRGS; Professor EBTT do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, campus Feliz; Brasil. E-mail: marcelo.calixto@feliz.ifrs.edu.br

Dias perfeitos será, então, o corpus de análise para a discussão da literariedade da obra e de seus elementos estruturais de composição enquanto gênero de romance policial que mescla outras estruturas e "vozes". Além disso, pretende-se discutir a construção do *ethos* da personagem, com base na teoria de Dominique Maingueneau. Também serão extremamente importantes para o aprofundamento das discussões os aspectos relacionados à recepção da obra pelo público leitor/escritor que participa do fórum de debates sobre *Dias Perfeitos* no blog intitulado "Leitura e (re)escrita na rede!".

2. O ENREDO DE *DIAS PERFEITOS* E SUAS RELAÇÕES INTERTEXTUAIS

2.1 O enredo

Teodoro é um estudante de Medicina muito dedicado; é também um filho cuidadoso e zeloso do bem estar da mãe paraplégica - ela se encontra nesse estado devido a um acidente automobilístico o qual tirou a vida de seu marido, pai de Téo. Mãe e filho, acompanhados de Sansão, o cachorro, vivem em um modesto apartamento, na Cidade Maravilhosa.

Com relação ao curso de Medicina, o que mais agrada a Téo é dessecar cadáveres – principalmente, o que era destinado a ele em particular e que tem até nome: Gertrudes. O rapaz conversa com essa estranha companheira mais do que com seus colegas de classe, e, por isso, é considerado esquisito pela turma. O narrador chega a mencionar que "Gertrudes era a única pessoa de quem Téo gostava. Desde o primeiro momento, ele soube que os encontros com ela seriam inesquecíveis" (MONTES, 2014, p. 9). Tao inesquecível será, que esse nome fará parte de sua vida e estará presente na futura geração de sua família, mesmo que ele, nesse momento, não saiba.

Os dias de Téo se resumem em estudar e acompanhar/auxiliar a mãe, Patrícia, desde a missa e os passeios até nos serviços de casa, pois não tinham empregados domésticos. A vida deles nem sempre fora assim. Moravam em uma cobertura em Copacabana, tinham uma vida cara e luxuosa, mas depois da morte do pai, tiveram os bens confiscados por causa do envolvimento dele em crimes de corrupção.

Mesmo contra sua vontade, Téo vai a um churrasco com sua mãe e lá conhece Clarice, aquela com a qual viverá dias perfeitos! Desde o momento que a vê, deposita nela seu olhar, que começa, aos poucos, a se manifestar possessivo, doentio e assustador. Persegue a moça na universidade - ela estudava Arte, queria ser roteirista; estava escrevendo um roteiro para cinema, intitulado Dias Perfeitos. Por conta das negativas da garota, Téo decide raptá-la a fim de provar seu amor por ela.

É a partir do sequestro da moça que o leitor percebe, de fato, o quanto é doentia a mente de Téo. Já estando de posse da garota, ele toma conhecimento do roteiro que Clarice está escrevendo e decide percorrer com ela o caminho que as personagens fariam. Dessa forma, decide sair do Rio de Janeiro com destino a Teresópolis e depois a Ilha Grande. Acredita ele que estar junto dela, mesmo que forçadamente - aplica nela injeções que a fazem dormir para poder transportá-la em uma mala - fará com que a garota se apaixone por ele.

Desde agressões físicas até psicológicas, a mente doentia do rapaz arquiteta e põe em prática. Assim, o narrador conduz o leitor pelo mundo doentio de Téo que é incansável em suas artimanhas para querer conquistar sua amada. Assassinato, estupro e várias outras formas de violência são praticadas pelo protagonista de forma assutadora. Em cada página há uma nova possibilidade de se surpreender com a mente perigosa de Téo que é capaz de qualquer atrocidade.

Com um final totalmente inesperado, Raphael Montes fecha sua narrativa policial. O leitor se vê diante de um *gran finale*, onde os crimes perfeitos não poderão ser descobertos, pois tudo foi muito bem pensado, arquitetado e articulado de modo preciso, sem testemunhas e pistas, afinal, foram praticados em dias perfeitos para tal.

2.2 A obra, suas vozes e seus múltiplos diálogos

Ao discutir a obra e seus múltiplos entrelaçamentos textuais pretende-se levar em consideração a opinião dos participantes do blog “Leitura e (re)escrita na rede!”. Trata-se de leitores críticos ou críticos leitores que dialogam sobre *Dias perfeitos* e sua constituição enquanto obra literária. Em uma das atividades (a de número 03) intitulada “*Dias perfeitos*: vamos discutir gêneros”, o “Participante A” menciona que

> Ao ler "Dias Perfeitos", lembrei-me do filme "Ata-me"! (Pedro Almodóvar), que possui premissa idêntica, e do livro "O colecionador" (John Fowles), também lembrado por alguns momentos enquanto o lia. Cito estes exemplos apenas para ressaltar que uma obra literária, não se prende somente pela sua originalidade. Em "Dias Perfeitos", pretendeu-se o destaque literário em forma de romance policial, apostando em clichês, e assim ser bem sucedido, dependendo apenas da história tramada. (BLOG LEITURA E (RE) ESCRITA NA REDE).

Ao ler a obra de Montes, diz a comentarista do blog, que foi remetida imediatamente a outras leituras, ou seja, foi possível estabelecer contato com conhecimentos prévios trazidos pelo leitor que agora, no momento da leitura, estabelece relações de sentido. Diante dessa percepção, cabe discorrer a respeito do que a pesquisadora Júlia Kristeva diz sobre intertextualidade. Afirma ela que "qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é a absorção e transformação de um outro texto". (apud KOCH, BENTES E CAVALCANTE, 2008, p. 89). Não há dúvidas de que *Dias perfeitos* se encaixa muito bem nesse conceito de mosaico, pois o autor é extremamente feliz em suas escolhas intertextuais para a obra, pois todas elas remetem a situações de psicopatia, de suspense, de crimes e barbáries; sejam elas menções a obras literárias, a filmes ou somente a nomes de autores.

O que se percebe, então, é que não existe texto neutro, puro, original, e, por conta disso, todo texto sempre remete a outros textos. Dessa forma, o que se nota é que Raphael Montes apela para a sua memória discursiva e traz à tona enunciados que já tenha ouvido ou lido antes e que julga serem necessários à constituição de sua obra e, a partir daí, constrói o seu texto. Por conta dessa reunião de dados e memórias, consequentemente, o acabamento do texto será outro, pois o autor escreve empregando seu próprio estilo, aproveitando a sua bagagem cultural pré-concebida. É assim que Montes constrói a sua originalidade, dando nova "moldura" ao que em algum outro lugar já foi dito antes, ou ainda, possibilitando as múltiplas relações que os fatos de agora por ele narrados possam ter com outros textos ou outras formas de arte que exploram a mesma temática.

O que se vê reiteradamente em *Dias perfeitos* é que o autor se vale de inúmeros recursos intertextuais que dialogam com o enredo como se contribuíssem para dar veracidade e autenticidade à sua narrativa. Um dos exemplos mais fortes e que jogam com os elementos do sagrado e do profano da obra é o que se encontra no terceiro capítulo. Trata-se do ritual eucarístico repetido pelo padre e pelos fieis de modo fervoroso:

> Receba senhor por tuas mãos este sacrifício, para a glória do seu nome, para o nosso bem e de toda santa Igreja.
> (...)
> Ele está no meio de nós.
> Havia também algo de surreal: aquelas mesmas pessoas passavam a vida na esbórnia, chafurdando prazeres mundanos, e ao primeiro sinal de problemas apelavam por uma redenção de que não eram merecedoras.
> É nosso dever e nossa salvação.
> (...)
> O vosso Filho permaneça entre nós!
> (...)
> Mandai vosso Espírito Santo!
> Sabia de cor cada frase do folheto. Os fieis nem atentavam para o que diziam. Entoavam as frases em uníssono.
> Salvador do mundo, salvai-nos, vós que nos libertastes pela cruz e pela ressurreição.
> Acompanhava a ladainha, sorrindo para a mãe vez ou outra. Deixava a imaginação fluir por caminhos distantes da igreja barulhenta. A missa e a aula de anatomia eram os momentos em que ele mais relaxava. (MONTES, 2014, p. 23).

O que se pode notar aqui é o fato de que o narrador coloca Téo diante do elemento do sagrado - a missa - como forma de relaxar sua mente tão cheia de ideias, que mais tarde o leitor verá como são perversas. Compara a participação no ritual eucarístico com a aula de anatomia: momentos de fuga e relaxamento. Discute-se aqui, também a hipocrisia humana em forma de oração; ou seja, a narração onisciente que perpassa a mente do protagonista aponta o quão as pessoas são pecadoras e pervertidas fora da igreja, mas nesse espaço "sagrado" buscam a redenção. Será este o momento em que o co-enunciador é levado a questionar a moralidade ética do *ethos* pré-discursivo até então isento de maldades?

Foi exatamente nesse espaço sagrado e nesse momento de profissão de fé - a igreja, a missa - quando as pessoas são redimidas de suas culpas que Téo encontrou a solução para sua agonia; descobriu uma forma de aproximar-se de Clarice:

> Teve uma ideia. Era complexa e teria de ser bem pensada para que funcionasse. Ainda assim, já tinha sido suficiente para reanimá-lo.
> Concedei-lhes, ó Senhor, a luz eterna!
> Ao fim da missa, ele tinha tudo em mente, repassado três vezes. Sem falhas. Sabia como se aproximar de Clarice.
> Graças a Deus. (MONTES, 2014, p. 24)

Nota-se, então, que a relação intertextual com o ritual religioso da missa vai muito além da apropriação vocabular. A repetição constante de frases prontas contribuem para o efeito

desejado pelo autor: encontrar a luz, ou seja, Téo sabe agora o que fazer, descobriu como deve agir. Assim como se repetem as orações, ele também repassa na mente tudo o que tem a fazer para alcançar seu objetivo maior: possuir Clarice e tê-la somente para ele. Assim como na missa há um ritual repetitivo que não questiona, que não possibilita intervenção, assim serão suas atitudes a partir de agora: repetidas cessões de maldades.

A presença do ritual religioso na obra de Montes logo nas primeiras páginas, pode parecer simpática ao leitor, o que contribui para formar um *ethos* prévio que isente o protagonista de qualquer culpa. Isso porque ele é um jovem estudante que conduz a mãe paraplégica à igreja e participa da missa com ela, algo incomum para jovens como ele. Assim, Téo ganha, à primeira vista, a simpatia do leitor que ingenuamente acredita ser ele um filho perfeito, um excelente rapaz, alguém que está acima de qualquer suspeita.

Além dessa marcante relação intertextual com o ritual da missa, outras menções, citações e associações surgem na narrativa como forte marca de Raphael. Quando o protagonista está à espera de Clarice ele tenta ler um livro do dramaturgo suíço Friedrich Dürrenmatt. Assim como o autor de *Dias perfeitos,* o escritor suíço destacava-se nos romances policiais; era conhecido também por suas sátiras macabras e por usar um famoso bordão que dizia que uma história nunca está totalmente acabada sem que algo tenha dado errado. O que poderá dar errado no caso de amor de Teó com Clarice?

O fato do personagem Téo estar com o livro de Dürrenmatt em mãos revela ao leitor que o escritor Raphael tem conhecimento da obra do dramaturgo suíço e, de certa forma, pretende relacionar as características desse escritor às suas ações macabras. Ambos são apreciadores do gênero romance policial e Montes também parece criar uma narrativa onde algo dá errado – Clarice não se apaixona por ele e então precisa arrumar tudo - para que então possa acabar com sua história.

Outra ação do protagonista que permite perceber a presença importante das relações intertextuais colaborando para costurar o enredo de forma convincente para o leitor a fim de contribuir para a verossimilhança da obra é quando Téo escolhe alguns filmes que vai levar junto consigo na viagem para assistir com Clarice: “Entre clássicos e contemporâneos, selecionou seus filmes prediletos para ver com Clarice: *Doze homens e uma sentença*, *O segredo dos seus olhos*, *Pequena Miss Sunshine*” (MONTES, 2014, p. 66-67). Dessa forma o

leitor é conduzido ao mundo do suspense, pois a escolha feita por Téo já indica suas preferências e, por conta disso, deixa nas entrelinhas a possibilidade de que algo entre o medo e o assustador poderá acontecer.

Outra teoria que vem ao encontro do que se discute aqui é a do teórico Mikhail Bakhtin (2003), que afirma ser o texto repleto de tonalidades dialógicas, e que por isso expressa as vivências humanas; constitui-se, portanto, o representante da visão de mundo de um sujeito. É nesse sentido que o sujeito-autor Raphael Montes dialoga a todo o momento com o sujeito-leitor através de outras vozes que, se conhecida por ambos causarão um efeito extremamente positivo para a leitura. Caso não seja, predispõe o leitor a buscar essas informações a fim de ampliar seu horizonte de expectativas, como já pregara a Estética da recepção.

No texto, estão presentes ao menos duas vozes: o sujeito que escreve e o outro que o autor parodia. Cabe citar aqui o próprio título do livro de Raphael, *Dias perfeitos*, que pode ser considerado uma paródia da obra do dramaturgo irlandês Samuel Beckett. Esse escritor, considerado o maior representante do teatro do absurdo é reconhecido por ter em suas obras uma visão pessimista do fenômeno humano – novamente a maestria do autor na seleção daqueles que escolhe citar/mencionar/dialogar. Mas é relevante dizer que, a personagem Clarice havia dado esse nome ao roteiro que escrevia e traz a referência Beckett como anotação: "DIAS PERFEITOS um roteiro de Clarice Magalhães – tem uma peça do Beckett com esse título. Pensar em outro?" (MONTES, 2014, p. 69). Assim, percebe-se aqui uma dupla paródia, pois Montes parodia Clarice que, por sua vez, parodia Beckett.

E por trazer à tona esses aspectos, se percebe no texto de Montes a possibilidade de discussão sobre a própria escrita/linguagem que se faz presente em *Dias perfeitos*. Cabe, então mencionar os estudos sobre a metalinguagem, da pesquisadora Samira Chalhub (1998), que utiliza o modelo de comunicação já trabalhado por Roman Jakobson, o qual define a função metalinguística como aquela que evidencia o código a ser utilizado no processo de comunicação. Em literatura, pode-se dizer que o código é a própria linguagem por meio da qual é possível elaborar os discursos, escrever os textos. Dessa forma, tem-se linguagem sendo utilizada para falar da própria linguagem (que é o código do discurso literário). Em suma, a função metalinguística é aquela que se centraliza no código: "é código 'falando' sobre o código [...], é linguagem 'falando' de linguagem é música 'dizendo' sobre música, é literatura sobre

literatura, é palavra da palavra, é teatro 'fazendo teatro'" (Chalhub, 1998, p.32). Isso acontece porque o roteiro que Clarice escreve tem o mesmo nome da obra. Esse intertexto – o roteiro - está sendo escrito durante o desenrolar da narrativa, pelos protagonistas da obra. A metalinguagem consiste no fato de que os personagens estão percorrendo os caminhos e vivenciando muitas das situações descritas no roteiro e destinadas àquelas personagens. É como se tanto o roteiro quanto o romance estivessem sendo escritos juntos, com as mesmas personagens, em um diálogo constante.

Dessa forma, não há como existirem palavras nas quais o autor não ouve a voz do outro; há um constante entrelaçar de vozes. Nota-se, que o autor busca desde os rituais religiosos até as distintas formas de expressão da arte: música, teatro, cinema para dialogar consigo em seu texto. São exemplos que se harmonizam, que entram em sintonia com a temática que ele aborda. Tudo está muito bem articulado para contribuir com o enredo a fim de dar a ele a verossimilhança desejada.

É, portanto, essa verossimilhança interna do texto e o diálogo entre os sujeitos que interagem na narrativa que contribuem para a aproximação e identificação entre texto e leitor, conforme discute o "Comentarista B", na atividade três, do blog "Leitura e (re)escrita na rede!" quando diz que:

> E isso é um dos pontos que instigou um grande número de jovens que gostam dos livros dele. Obviamente existe identificação, por Raphael ser jovem, parecer ser um escritor tão perto, palpável, desmistificando a figura distante e inatingível do escritor. Mas o texto dele, não só traz intertextos, como a Izandra comentou, mas também interage apresentando um universo espacial e de acontecimentos comportamentais que é muito presente para o leitor. (BLOG LEITURA E (RE) ESCRITA NA REDE).

Em outras palavras, no momento em que o escritor Raphael passa para o papel todos os seus sentimentos e anseios o eu na realidade se torna outro por conta dessa identificação de que fala o comentarista do blog e, assim, se estabelece a relação dialógica. Somente na interação dos sujeitos é que há a construção de sentidos, conforme já fora mencionado sobre os apontamentos Bakhtinianos.

3 *DIAS PERFEITOS* E SUA CENOGRAFIA: UMA RELAÇÃO COM OS CONTOS DE FADAS. POSSÍVEL?

Não há dúvidas quanto à predominância do gênero romance policial em *Dias perfeitos*. Também já se discutiu neste artigo o quanto há de outras vozes dialogando com o texto e suas personagens muito bem construídas, articuladas e pensadas a fim de dar ao enredo uma maior verossimilhança. Contudo, há, ainda, um ponto a ser investigado: é possível relacionar a trama de Raphael Montes com os fantásticos e/ou maravilhosos contos de fadas? Em que se assemelham? Em que se distanciam?

Ao criar uma cenografia envolvente para a obra, o autor precisa consolidá-la através de cenas que tornem possível/convincente o seu discurso literário. Assim, valendo-se da teoria de Dominique Maingueneau (2006) é possível perceber que a cenografia criada por Raphael Montes contribui para que seu texto literário cumpra com o papel de criar um enunciador capaz de interagir com seu destinatário de modo eficaz, envolvente e convincente.

Nesse sentido, faz-se necessário trazer presente e identificar no texto de Montes a questão da cenografia, pois é ela muito importante para a construção da verossimilhança. Sem sombra de dúvidas, percebe-se que o discurso utilizado pelo autor de *Dias perfeitos* é o literário, pois muitas são as metáforas, as associações, as intertextualidades – como já foram mencionadas nos itens anteriores. Dessa forma, pode-se afirmar que esta é a cena englobante da obra, pois, conforme Maingueneau, “cena englobante corresponde ao que se costuma entender por ‘tipo de discurso’” (MAINGUENEAU, 2006 p. 251). Por se tratar de um texto narrativo em que possui personagens que interagem em determinados espaços e que circulam por um tempo específico quando ocorrem crimes, torturas e suspenses, pode-se dizer que a cena genérica é a de um romance policial. Classifica-se assim, então, porque conforme explica o linguista,

> a cena englobante não é suficiente para especificar as atividades verbais, pois não se tem contato com um literário, político ou filosófico não especificado; a obra é, na verdade, enunciada através de um gênero discursivo determinado que participa, num nível superior, da cena englobante literária. Pode-se falar nesse caso de *cena genérica*. (MAINGUENEAU, 2006, p. 251).

Nota-se, assim, que estas são as duas dimensões que constituem o quadro cênico do texto. Contudo, o leitor de *Dias perfeitos* se vê confrontado com uma cenografia que distingue esse texto/narrativa policial de outros classificados como tal. Tal cenografia não foi selecionada ao acaso, mas sim, como a mais adequada para dizer o que o texto pretende dizer. Embora tenha a estrutura de um romance, na obra de Montes, o leitor se vê diante de situações que parecem ser compatíveis ao conto de fadas. Desde o cenário que de repente se reconstrói diante de seus olhos – o hotel com cabanas nomeadas conforme os nomes dos sete anões – até as próprias personagens que agem de acordo com aquelas do mundo encantado – a bela adormecida que agora parece estar encarnada em Clarice, inerte na cama à espera do príncipe que a desperte.

Essa cenografia construída na obra é, então, "condição e produto da obra, que ao mesmo tempo está 'na obra' e a constitui. Dessa forma, são validados os estatutos do enunciador e do co-enunciador, mas também o espaço (*topografia*) e o tempo (*cronografia*) a partir dos quais a enunciação se desenvolve" (MAINGUENEAU, 2006, p. 252).

Há, ainda, outros elementos do texto de Montes que contribuem para a construção da cenografia associada aos contos de fadas. Mesmo parecendo tão distante do mundo de fadas, princesas e príncipes encantados, *Dias perfeitos* possibilita a aproximação com aspectos/situações/personagens dessas narrativas. Tal aproximação vai desde a presença de personagens muito parecidas com as que existem nos referidos contos – anões, bruxa – até com trocadilhos mencionados pelo narrador, que remetem a outros textos também conhecidos.

A alusão direta aos contos de fadas se dá logo quando Téo chega ao Hotel Fazenda dos Anões e sendo recebido por eles ouve a explicação: "Nossos chalés são numerados. Cada um recebe um nome diferente. O de Clarice é o Chalé Soneca. Ela sabe onde fica'. Téo concordou. Pegou a chave e foi para o carro com a sensação de que estava imerso em um conto de fadas" (MONTES, 2014, p.78). Assim, o protagonista percebe que *A Branca de Neve e os Sete Anões* havia entrado em sua história real.

No caso de *Alice no País das Maravilhas*, a relação que se estabelece é no momento em que Téo deixa a moça em um motel depois de uma cena, para ele, muito ardente: "Ele precisava respirar, precisava pensar, precisava... saiu do quarto depressa, deixando para trás Clarice no Motel das Maravilhas" (MONTES, 2014, p. 139). Percebe-se, aqui, que Clarice cai na toca do

coelho e é ele quem pode lhe proporcionar momentos de magia e encantamento, mesmo que para ela sejam de pesadelos e tormentos.

Ainda, no início da obra, quando ocorre o sequestro, o personagem menciona *A bela adormecida* depois de ter dado à moça uma dose alta de tranquilizantes que a fizeram dormir: “Clarice ficou inerte quase no mesmo instante, bela adormecida” (MONTES, 2014, p. 51). Ao invés de ter o dedo furado por um alfinete, foi drogada por aquele que mais tarde a tiraria do sono profundo.

Há, novamente, uma cena que resgata a magia dos contos de fadas. Quando a moça livra-se das amarras de Téo, descobre que seu amado Breno estava morto, entra em desespero e, assim como Ariel, d*A pequena sereia*, lança-se ao mar bravio. Ao tirá-la da água evitando que se afogue, o narrador a define: “Ainda assim, parecia pequena e machucada, como uma sereia sangrenta” (MONTES, 2014, p. 205).

Contudo, o narrador-protagonista também se inclui nos contos de fadas. Ele quer viver em um mundo de magia, quer ser personagem das histórias encantadas. Dessa forma, ele também se compara a um personagem daquele mundo. No entanto, o curioso é que não se autodefine como alguém do mal, mas sim, como o salvador, como sendo aquele que vai libertar a princesa de suas mazelas: “Clarice estava empalidecendo e ainda tossia, seus cabelos longos grudavam no peito de Téo, de modo que ele se sentiu como um príncipe encantado, que resgata a vida da amada” (MONTES, 2014, p. 205).

Ao se discutir a questão da verossimilhança do texto de Montes na atividade de número três do blog “Escrita e (re) escrita na rede!”, surgem inúmeros comentários que apontam aspectos positivos na construção do autor no que diz respeito a esse elemento tão importante para conferir a literariedade da obra literária, bem como a classificação ao gênero ao qual pertence, aspectos que contribuem para aproximar o mundo do texto do mundo do leitor. Assim, o “Participante C” menciona:

> A verossimilhança da narrativa, a forma como o leitor é conduzido pela trama, o uso de narrador onisciente e a mistura, e, até certa indefinição de gêneros são pontos-chave na obra de Raphael Montes. A narrativa possui uma fluidez fascinante, que envolve e prende o leitor a cada página. Assim, torna-se uma leitura rápida, pois o leitor é levado a querer cada vez mais adentrar na mente de Téo e na sua insana obsessão por Clarice. Ao lermos "Dias Perfeitos" fica bastante claro que classificar a obra em um gênero literário não é tarefa fácil, visto que apresenta características que poderiam classificá-la como romance policial, ou

> suspense, ou, usando um termo cinematográfico: um thriller psicológico. (BLOG LEITURA E (RE) ESCRITA NA REDE).

Assim, a partir dessa cenografia que lhe é apresentada, o leitor pode questionar-se e/ou emocionar-se acerca desse estilo narrativo que permite a aproximação de histórias aparentemente tão distintas - contos de fadas e o romance policial -, mas que dialogam graças a genialidade da construção do autor. Os gêneros, então, se misturam, se mesclam numa trama bem articulada, amarrada por seus detalhes narrativos de grande valor literário.

É, portanto, essa cenografia a responsável pela associação de um *ethos* que dialoga com o fantástico e com o maravilhoso dos Contos de Fadas. Raphael Montes constrói a sua narrativa de modo que se perceba a harmonia entre essa voz e o conteúdo que enuncia. Esse é, com certeza, o elemento fundamental para conferir ao texto o efeito de verossimilhança, tão necessário para interpelar o leitor que é, ao mesmo tempo, conhecedor das narrativas infantis que dominavam sua infância e um jovem leitor apreciador de romances e tramas policiais.

4 O *ETHOS* EM *DIAS PERFEITOS*: UM BREVE APONTAMENTO

Com o intuito de melhor apontar como se dá construção daquele que faz validar as cenas enunciativas de *Dias perfeitos*, cabe trazer presente os estudos do linguista Dominique Maingueneau (2008) a respeito do *ethos* e das questões que envolvem sua criação. Explica o pesquisador que tudo começa com Aristóteles, o qual desenvolvia uma técnica destinada à análise do que é a persuasão para diferentes tipos de indivíduos. Dessa forma, o enunciador precisa passar uma imagem de si que convença o auditório a fim de que ele possa ganhar a confiança desse público. Assim, segundo esta visão, é necessário mobilizar procedimentos que favoreçam uma imagem do orador voltada a seu auditório. Para tanto, recorre a alguns requisitos: “Tom de voz, modulação da fala, escolha das palavras e dos argumentos, gestos, mímicas, olhar, postura” (MAINGUENEAU, 2008, p. 56-57). No entanto, de acordo com a análise do discurso, o *ethos* está presente não só na imagem de um enunciador, mas em todas as manifestações do discurso. Tudo o que é dito é importante para a construção dessa imagem.

Nesse sentido, o *ethos* é uma forma dinâmica que o destinatário constrói envolvendo a cena de enunciação como elemento essencial para sua afirmação. Dessa forma, pode-se dizer

que o *ethos* tem a pretensão de mobilizar o lado afetivo do co-enunciador, fazendo com que este estabeleça as relações com o todo da narrativa e com as possibilidades que ela permite.

No caso do personagem Téo, o autor cria situações que vão, a cada página, afirmando e reafirmando o *ethos* doentio e psicopata do jovem estudante de medicina. Já no primeiro capítulo o leitor se depara com um gosto/prazer um tanto curioso e estranho desse rapaz:

> Gertrudes era a única pessoa de quem Téo gostava. Desde o primeiro momento, ele soube que os encontros com ela seriam inesquecíveis. Os outros alunos não ficavam à vontade. Mal entravam na sala, as meninas tapavam o nariz; os rapazes buscavam manter alguma postura, mas o olhar revelava o incômodo. Téo não queria que notassem como se sentia bem ali. (MONTES, 2014, p. 09).

Nesse primeiro capítulo da obra *Dias perfeitos*, o leitor toma conhecimento da ocupação do personagem Téo: estudante de medicina e único filho de uma mãe que se encontra em uma cadeira de rodas. Naturalmente, o *ethos* pré-discursivo aponta para os princípios éticos e morais do enunciador: o dedicado estudante de medicina que teoricamente deve primar pela saúde e o bem estar das pessoas. Ele também é um filho prestativo de uma mãe que depende exclusivamente dele. Contudo, ao longo da narrativa essa imagem não é comprovada no *ethos* discursivo. O estereótipo de comportamento do futuro médico é posto em cheque, seu mundo ético é desmascarado aos poucos na narrativa, conforme destaca o “Participante D” da atividade “Vamos discutir os gêneros”, no blog “Leitura e (re) escrita na rede!”:

> A construção gradual do caráter psicológico e patológico do protagonista Téo, não trama, não deixa pontos sem nó. É excepcional, admito. A narrativa em terceira pessoa, tem seu foco direcionado para ele, desenvolvendo-se e transmitindo, ao longo da história, diversas nuances da personalidade do estudante de medicina. No início, não se cogitaria, em nenhum momento, que Téo seria o ápice literário policial da obra, nem tampouco ser, Clarice, (im) passiva e prisioneira da psicopatia, ao longo, revelada. (BLOG LEITURA E (RE) ESCRITA NA REDE).

O que se percebe e se comprova a cada nova situação narrada no texto de Montes é que a imagem que o locutor constrói em seu discurso exerce uma forte influência em seu co-enunciador que precisa aceitar o envolvimento com esse mundo narrado a fim de criar um “certo universo de sentido” (MAINGUENEAU, 2006). É desse modo, então que se percebe que *ethos* do protagonista de *Dias perfeitos* se constitui em uma dimensão enunciativa que faz parte da identidade de um posicionamento discursivo construído a cada nova página.

Assim, nota-se, então, que o jovem personagem é atormentado psicologicamente e age surpreendentemente diferente diante de cada situação que vivencia. Dessa forma, verifica-se o *ethos* enquanto um modelador das atividades desenvolvidas na narrativa nas circunstâncias em que ocorrem. Assim, *o ethos* se constitui na apresentação de si efetuada pelo locutor em seu discurso, ou seja, o locutor não enumera suas qualidades, nem fala explicitamente de si; mas ele representa seu estilo, suas crenças, suas competências linguísticas e enciclopédicas na relação que estabelece com seu dizer.

Essa afirmação se justifica, principalmente, quando o leitor se depara com as inúmeras relações intertextuais presentes na narrativa. São citações de romances que envolvem temáticas policiais lidos pelo protagonista, menção a filmes de suspense, de crimes e de torturas que ele carrega consigo com o intuito de assistir com Clarice, além de terminologias por ele empregadas como, por exemplo, "ratinha de laboratório" (MONTES, 2014, p. 66-82).

Contudo, os estudos de Maingueneau acerca do *ethos* podem ser perfeitamente aplicados em Dias perfeitos, pois é possível perceber que Téo não convence o leitor a vê-lo como uma vítima com seu discurso persuasivo de garoto apaixonado. Mas sim, esse *ethos* que domina a narrativa é parte integrante da cena de enunciação e, portanto, se constrói e se afirma através das articulações linguísticas do texto que vão muito além do uso da comunicação verbal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um maníaco, um doente ou apenas um rapaz solitário, carente e apaixonado? Como descrever Téo, então? O comportamento doentio e possessivo do jovem estudante de medicina põe em cheque seu *ethos* pré-discursivo. O que se espera de um rapaz estudioso e dedicado que frequenta a missa aos domingos com sua mãe paraplégica? Que seja bondoso, responsável, amoroso e que cuide da saúde e do bem-estar de todos. Errado. Que se torne um sequestrador, assassino e torturador.

As cenas de suspense e de horror muito bem narradas nas páginas de Dias perfeitos elevam seu autor ao nível dos grandes nomes da literatura do romance policial da atualidade. Com muita perspicácia e estabelecendo inúmeras associações, o narrador/enunciador da obra vai construindo um *ethos* que convence o leitor/co-enunciador a segui-lo de forma

assustadoramente doentia, incorporando o seu mundo e associando ao imaginário que a obra permite vivenciar, pois quer saber onde tudo isso vai dar, o que Téo ainda poderá ter a coragem de fazer.

É, portanto, através da enunciação que o leitor (re)elabora e (re)significa o(s)sentido do texto. Essa constatação é possível por conta da presença e do diálogo marcante das inúmeras vozes textuais. A boa literatura de Montes se manifesta, também através dessas vozes, ou seja, das relações com outros gêneros textuais, outras manifestações de arte que reafirmam a literariedade de *Dias perfeitos* e que, por conta disso, permitem o diálogo entre texto e leitor.

Esse diálogo e (re)construção de significados pode muito bem ser percebido ao analisar as manifestações dos leitores participantes do fórum de discussões sobre Dias perfeitos no blog intitulado "Leitura e (re)escrita na rede!". Nesse espaço de debates os leitores puderam colocar além de suas impressões, as relações que a obra possui com a crítica e com a teoria atuais. Esses múltiplos olhares sobre um mesmo texto contribuem para a riqueza da reflexão. Quanto mais possibilidades de leitura e de discussões, maior será o aprofundamento do debate, tanto na rede, quanto fora dela.

Possibilitar ao leitor –jovem ou adulto - de narrativas policiais o encontro com a sua infância através de um romance de suspense que contém inúmeras manifestações de crimes, mas que dialoga com os contos de fadas é, com certeza, uma boa forma de desconstruir. A desconstrução é, com certeza, uma das marcas de Rafael Montes presente nessa obra. O perfil do jovem bonzinho, bem arrumado, querido da mamãe, que reza, que estuda e que está acima de qualquer suspeita é posto à prova.

Contudo, assim como nos contos de fadas onde príncipes e princesas enfrentam obstáculos, sofrem, recebem punições e têm como prêmio um final feliz, em *Dias perfeitos* não poderia ser diferente. Depois de muita luta, o príncipe Téo consegue um final feliz ao lado da sua tão amada Clarice. Mas e Gertrudes? Ela retornará, de modo cíclico, assumindo, agora, a forma de sua filha. As loucuras de Téo terminarão por aqui?

REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. (org.). *Imagens de si no discurso:* a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005.

ARISTÓTELES. *Arte retórica e a arte poética*. São Paulo: Ediouro, 1998.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BLOG *Leitura e (re) escrita na rede*. Disponível em: <http://ppglnarede.blogspot.com.br>. Acesso em: 01 ago. de 2015.

CHALHUB, S. *A metalinguagem*. 4 ed. São Paulo: Ática, 1998. (Série Princípios, 44).

CHARAUDEAU &MAIGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade diálogos possíveis*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Unicamp & Pontes, 2002.

_____. *Análise de textos de comunicação*. 2. ed. Campinas: Cortez, 2002.

_____. "Ethos, cenografia, incorporação". In: AMOSSY, R. (org.). *Imagens de si no discurso:* a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. A propósito do ethos. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. S. (Orgs.) *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 11-29.

_____. *Discurso literário*. São Paulo: Contexto, 2006.

MONTES, Raphael. *Dias perfeitos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.